UNIVERSITAT DE BARCELONA

Postgrado Interuniversitario de Psicología de la Educación

Análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar

Tesis doctoral presentada por:
Silvia Eugenia Martínez López

Directora: **Dra. María José Rochera Villach**

Departamento:
Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad de Barcelona

Programa: Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación

Barcelona, Marzo de 2014

"Los niños y las niñas son del mundo y están en él; sus vidas se construyen mediante la interacción con múltiples fuerzas y en relación con numerosas personas e instituciones…"

(Dahlberg, Moss y Pence, 2005; p.26)

DEDICATORIA

A mis dos Robertos y a Sara.

Al primer Roberto: porque tú –papi- sembraste la semilla de este sueño en mí corazón y desde ahí te lo dedico, con mi total admiración y respeto.

Al segundo Roberto: porque eres el regalo más grande que Dios me ha dado y por todas las horas robadas, hijito de mi corazón.

A Sara, mi mamá: porque con tu ejemplo de lucha y superación, aprendí a no rendirme.

En memoria de mis abuelitos (+)

Socorrito, Roberto, Ángela y Samuel.

AGRADECIMIENTOS

Al Sr. Dios, que vive en mí.

A todos los niños y niñas que me han permitido formar parte de su vida, y sin saberlo, la han enriquecido con la chispa curiosa de su mirada y su sonrisa.

A las profesoras y alumnos que han participado en este estudio, porque sin ustedes nuestro trabajo no existiría.

A mi familia:

A mis queridísimos padres, Sara y Roberto, quienes me otorgaron el don más grande que tengo: la vida.
Gracias mamita por tu fortaleza, por tu apoyo y sobre todo, por ser la mamá de mi hijo cuando yo no podía estar.
Gracias papito por tu fe, tu ejemplar amor a tu profesión y tus inagotables ganas de aprender.

A mis hermanitas, Sari y Susi, cómplices y compañeras de viaje.
Gracias Tati por recibirme en tu casa y abrirme las puertas de tu corazón.
Gracias Gus por tu amor incondicional y por convidarme de tus dos grandes amores: Jorge y Luciana Valentina.

A mís tres hadas madrinas: Coco, Mayis y Make.
Gracias por todo el amor que me han dado y que ahora le dan a Roberto. Es un honor ser su comadre.

A mis tíos: Samue, Elmer y Rola, con sus respectivas familias.
Gracias por el regalo de hacer crecer a la familia con mis tías, primos, y ahora también, sobrinos.

A Josué, por la vida que compartimos.

A mi querido Clan, por los quince años caminando juntos.
Especialmente, a Mónica y a Laura: gracias por ser y por estar.

A Lara y a Mariana, por su cariño y amistad que me siguen acompañando, a pesar de los kilómetros que nos separan.

A Fortino y a Gloria, por el cariño y el apoyo a nuestra familia.

A las excepcionales nanas de mi hijo, porque sin ustedes este trabajo tampoco existiría:
Mami, Paty, Tía Make, Lety, Albita Iris y Angelina.

A mi familia académica:

A mi querido Dr. César Coll, motivo por el cual Barcelona me acogió durante tantos años y de quien conocí la sencillez que caracteriza a un grande, gracias por enriquecer mi vida con su sabiduría y su cariño.

A mi querida directora Dra. María José Rochera Villach, experta guía, amiga, confidente y sobre todo un gran ejemplo de ser humano, porque sin tu paciencia y compromiso, este trabajo tampoco existiría.

A todos aquellos profesores que con sus conocimientos y disposición, contribuyeron a que este trabajo acabara concretándose: Teresa Mauri, Rosa Colomina, Inés de Guispert, Frida Díaz Barriga, Javier Onrubia, Isabel Solé, Anna Engel, Anna Remesal, Eduard Martí, Alfonso Bustos, Enric Valls, Elena Barberà, Elena Martín, Carles Riba, Fernando Gabucio.

A mi familia made in BCN:

Josep y Eva, Angie y Albert, Mony, Gerardo y Norma, Magaly, Shadai, Anna Ginesta y Jordi, Neus, Esther, Shamaly y Juan Carlos, Sara, Rosana, Antonia, Berni, Judith, Leili, Marc, Sandra, Martha, Eka, Lucy, Laura, Ines, Toñi, Héctor, Odette: A todos ustedes gracias por cada uno de los momentos que compartimos.

Un especial reconocimiento a Dany Araujo, porque sin tu apoyo ¡aún seguiría haciendo transcripciones!

A mi familia del ISSSTE:

A Paty Violante, porque aún hoy en día sigo aprendiendo de su gran legado.

A July Garduño, por tu amistad, cariño y apoyo desinteresado.

A Mary, mi querida directora, porque tu sencillez y trato humano me inspiran a ser mejor persona.

A todas mis queridas compañeras –pasadas y presentes- por cada día compartido.

Al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México, porque sin su apoyo financiero este proyecto tampoco existiría.

A Darzee y Augusto, por darle el toque final a la tesis con el diseño y obsequio de la portada.

ÍNDICE GENERAL

ABSTRACT **1**

RESUMEN **4**

INTRODUCCIÓN **7**

CAPÍTULO I. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS, DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE ORIENTACIÓN SOCIOCULTURAL Y SITUADA **13**

1.1. LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS ___ **14**
1.2. LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL _____ **20**
1.2.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES? _____ 21
1.2.2. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ EVALUAR? FINALIDADES Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN _____ 24
1.2.3. ¿QUÉ EVALUAR? COMPETENCIAS CLAVE Y SABERES FUNDAMENTALES _____ 28
1.2.4. ¿QUIÉN, CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR? ACTORES, PROCESOS Y MOMENTOS _____ 31
1.3. LA PERSPECTIVA SITUADA Y AUTÉNTICA: SU APORTACIÓN A LA COMPRENSIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS _ **38**
1.4. LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS _____ **42**
1.4.1. ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES DEL TÉRMINO *COMPETENCIA* _____ 43
1.4.2. LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL _____ 48
1.4.3. LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA SITUADA Y AUTÉNTICA 57
1.5. PRINCIPALES CATEGORÍAS CONCEPTUALES PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL Y SITUADO _____ **68**
1.6. APUNTES FINALES DEL CAPÍTULO _____ **71**

CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR 73

2.1. UN BREVE APUNTE SOBRE LA PRIMERA INFANCIA ____ 74
2.2. ¿QUÉ RELACIÓN GUARDAN EL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN LA ETAPA PREESCOLAR? ____ 75
2.3. EL APRENDIZAJE EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS EN LA ETAPA PREESCOLAR ____ 77
2.4. LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR MEXICANA ____ 80
2.2.1. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE MÉXICO (PEP, 2004) ____ 81
2.2.2. PROGRAMA DE ESTUDIO 2011. GUÍA PARA LA EDUCADORA. EDUCACIÓN BÁSICA PREESCOLAR ____ 87
2.5. APUNTES FINALES DEL CAPÍTULO ____ 90

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 92

3.1. FINALIDAD, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DIRECTRICES ____ 93
3.1.1. FINALIDAD GENERAL DEL ESTUDIO ____ 93
3.1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DIRECTRICES ____ 93
3.2. ENFOQUE METODOLÓGICO ____ 95
3.2.1. EL PARADIGMA INTERPRETATIVO O CUALITATIVO ____ 95
3.2.2. EL MÉTODO DE ESTUDIO CUALITATIVO DE CASOS ____ 96
3.3. LAS SITUACIONES DE OBSERVACIÓN: DELIMITACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS OBJETO DE ESTUDIO ____ 97
3.3.1. PRESENTACIÓN DE LOS CASOS OBJETO DE ESTUDIO Y DE LOS CRITERIOS QUE GUIARON SU SELECCIÓN ____ 98
3.3.2. EL CURRÍCULO PREESCOLAR MEXICANO: PRIMER NIVEL DE CONFIGURACIÓN ____ 100
3.3.3. EL ISSSTE Y LAS ESTANCIAS INFANTILES: SEGUNDO NIVEL DE CONFIGURACIÓN ____ 101
3.3.4. LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA DE PREESCOLAR III: TERCER NIVEL DE CONFIGURACIÓN ____ 103
3.4. DESCRIPCIÓN DEL QUEHACER DOCENTE EN LAS AULAS A Y B DE PREESCOLAR III ____ 104
3.4.1. DISTRIBUCIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO FÍSICO DE LAS AULAS A Y B DE PREESCOLAR IIII ____ 104
3.4.2. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS AULAS A Y B DE PREESCOLAR III SELECCIONADAS ____ 107
3.4.3. ESPECIFICACIONES DE LAS DOS SECUENCIAS DIDÁCTICAS REGISTRADAS ____ 108
3.5. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES: PROFESORAS Y ALUMNOS DE PREESCOLAR III DE LAS AULAS A Y B ____ 110
3.5.1. CASO A ____ 110
3.5.2. CASO B ____ 111
3.6. OBSERVACIÓN Y REGISTRO DE LOS DE DATOS ____ 112
3.6.1. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS PARA DAR CUENTA DEL PRIMER OBJETIVO ____ 115
3.6.2. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS PARA DAR CUENTA DEL SEGUNDO OBJETIVO ____ 116
3.7. ANÁLISIS DE LOS DATOS ____ 119
3.7.1. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA ANALIZAR LA PROGRESIVA CONCRECIÓN DE LAS DIRECTRICES SOBRE EVALUACIÓN ____ 119
3.7.2. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL AULA ____ 125
3.8. APUNTES FINALES DEL CAPÍTULO ____ 134

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: LA PROGRESIVA CONCRECIÓN DE LAS DIRECTRICES SOBRE EVALUACIÓN EN LOS DIFERENTES NIVELES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA 135

4.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE ACUERDO CON LOS TRES NIVELES ANALIZADOS: CURRÍCULO, INSTITUTO-CENTRO Y AULA ____ 136
4.1.1. LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE ACUERDO CON EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004): PRIMER NIVEL 136
4.1.2. LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LOS PROCEDIMIENTOS NORMATIVOS DEL ISSSTE Y LAS ESTANCIAS INFANTILES: SEGUNDO NIVEL ____ 139

4.1.3. La práctica educativa en las aulas de preescolar III de las Estancias Infantiles A y B: tercer nivel 147
4.1.4. Recapitulando sobre las características de la práctica educativa 152
4.2. Directrices sobre evaluación en los tres niveles que configuran la práctica educativa: currículo, institución-centro y aula 155
4.2.1. Las prácticas de evaluación de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (2004): primer nivel 155
4.2.2. Las prácticas de evaluación desde los procedimientos normados por el ISSSTE para las Estancias Infantiles: segundo nivel 161
4.2.3. Las prácticas de evaluación en el aula de Preescolar III de la Estancia Infantil A: tercer nivel 172
4.2.4. Las prácticas de evaluación en el aula de Preescolar III de la Estancia Infantil B: tercer nivel 202
4.2.5. Recapitulando sobre las directrices sobre evaluación 235
4.3. Apuntes finales del capítulo 239

CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN HABITUALMENTE UTILIZADAS POR DOS PROFESORAS DE PIII EN DOS COMPETENCIAS SOBRE PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y LENGUAJE ORAL 245

5.1. Resultados vinculados al *enfoque evaluativo* de la profesora del Caso A 246
5.1.1. Pensamiento docente sobre la *enseñanza y el aprendizaje* en preescolar 246
5.1.2. Pensamiento docente sobre el proceso *de evaluación* en preescolar 247
5.1.3. Pensamiento docente sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de *competencias* en preescolar 249
5.1.4. Pensamiento docente sobre las implicaciones del cambio y percepción de necesidades *de orientación* y *capacitación* ante la implementación del nuevo currículo 250
5.2. Resultados vinculados al *programa de evaluación* de la profesora del Caso A 254
5.2.1. Programa evaluativo diseñado para el curso escolar estudiado en el Caso A 254
5.2.2. Programa evaluativo *diseñado* para la SD1 del Caso A 262
5.2.3. Programa evaluativo *identificado* en la SD1 del Caso A 265
5.3. Resultados vinculados a las *situaciones y tareas de evaluación* identificadas en la SD1 del Caso A 268
5.3.1. Análisis global de la primera situación de evaluación identificada en la SD1 del Caso A 268
5.3.2. Análisis del Segmento de Preparación (SP1-A): el canto infantil 270
5.3.3. Análisis del Segmento de Evaluación en sentido estricto o *tarea de evaluación* (SE1-A): la compra de los helados 275
5.3.4. Análisis global de la segunda situación de evaluación identificada en la SD1 del Caso A 288
5.3.5. Análisis del Segmento de Evaluación en sentido estricto o tarea de evaluación (SE2-A): la elaboración del dibujo 290
5.3.6. Análisis del Segmento de Aprovechamiento (SA1-A): reflexionando sobre el dibujo 297
5.4. Recapitulando sobre la caracterización de las prácticas de evaluación habitualmente utilizadas por la profesora del Caso A 303
5.5. Resultados vinculados al *enfoque evaluativo* de la profesora del Caso B 309
5.5.1. Pensamiento docente sobre la *enseñanza* y el *aprendizaje* en preescolar 309
5.5.2. Pensamiento docente sobre el *proceso de evaluación* en preescolar 310
5.5.3. Pensamiento docente sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de *competencias* en preescolar 311
5.5.4. Pensamiento docente sobre las implicaciones del cambio y percepción de necesidades de *orientación* y *capacitación* ante la implementación del nuevo currículo 312
5.6. Resultados vinculados al *programa de evaluación* de la profesora del Caso B 316
5.6.1. Programa evaluativo *diseñado* para el curso escolar estudiado en el Caso B 316

5.6.2. PROGRAMA EVALUATIVO *DISEÑADO* PARA LA SD2 DEL CASO B 324
5.6.3. PROGRAMA EVALUATIVO *IDENTIFICADO* EN LA SD2 DEL CASO B 328
5.7. RESULTADOS VINCULADOS A LAS *SITUACIONES Y TAREAS DE EVALUACIÓN* IDENTIFICADAS EN LA SD2 DEL CASO B 331
5.7.1. ANÁLISIS GLOBAL DE LA PRIMERA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN IDENTIFICADA EN LA SD2 DEL CASO B 332
5.7.2. ANÁLISIS DEL *PRIMER* SEGMENTO DE EVALUACIÓN EN SENTIDO ESTRICTO O TAREA DE EVALUACIÓN (SE1-B): LAS REGLAS 334
5.7.3. ANÁLISIS DEL *PRIMER* SEGMENTO DE PREPARACIÓN (SP1-B): EL CANTO INFANTIL 343
5.7.4. ANÁLISIS DEL *SEGUNDO* SEGMENTO DE EVALUACIÓN EN SENTIDO ESTRICTO O TAREA DE EVALUACIÓN (SE2-B): REALIZACIÓN DE UN DIBUJO 345
5.7.5. ANÁLISIS DEL *SEGUNDO* SEGMENTO DE PREPARACIÓN (SP2-B): CANTO E INDICACIONES 349
5.7.6. ANÁLISIS DEL *TERCER* SEGMENTO DE EVALUACIÓN EN SENTIDO ESTRICTO O TAREA DE EVALUACIÓN (SE3-B): PRESENTACIÓN DEL DIBUJO 351
5.7.7. ANÁLISIS GLOBAL DE LA SEGUNDA SITUACIÓN DE EVALUACIÓN IDENTIFICADA EN LA SD2 DEL CASO B 355
5.7.8. ANÁLISIS DEL *CUARTO* SEGMENTO DE EVALUACIÓN EN SENTIDO ESTRICTO O TAREA DE EVALUACIÓN (SE4-B): CHARLA SOBRE LAS REGLAS Y LA INDEPENDENCIA 357
5.7.9. ANÁLISIS DEL *QUINTO* SEGMENTO DE EVALUACIÓN EN SENTIDO ESTRICTO O TAREA DE EVALUACIÓN (SE5-B): ELABORACIÓN DE UN DIBUJO 360
5.7.10. ANÁLISIS DEL *SEXTO* SEGMENTO DE EVALUACIÓN EN SENTIDO ESTRICTO O TAREA DE EVALUACIÓN (SE6-B): LA PRESENTACIÓN DEL DIBUJO 366
5.8. RECAPITULANDO SOBRE LA CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN HABITUALMENTE UTILIZADAS POR LA PROFESORA DEL CASO B 370
5.9. APUNTES FINALES DEL CAPÍTULO 378

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 383

6.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES RELATIVAS A LA CONCRECIÓN DE LAS DIRECTRICES SOBRE EVALUACIÓN EN LOS DISTINTOS NIVELES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA 384
6.2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN REALIZADAS POR DOS PROFESORAS DE PIII 394
6.3. ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EL CONTEXTO PREESCOLAR MEXICANO 399
6.4. APORTACIONES Y CUESTIONES ABIERTAS 405
6.5. CONCLUSIONES GENERALES 407

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 411

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS 437

ÍNDICE DE ANEXOS 442

ANEXOS 443

ANEXO 1.1. NIVELES DE CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA 444
ANEXO 2.1. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004) 445
ANEXO 2.2. CAMPOS FORMATIVOS, ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN Y COMPETENCIAS PROPUESTAS EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004) DE MÉXICO 446
ANEXO 2.3. CAMPOS FORMATIVOS, ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN Y COMPETENCIAS PROPUESTAS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO 2011 449
ANEXO 2.4. EJEMPLOS DE LOS ESTÁNDARES CURRICULARES INCLUIDOS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO 2011 451
ANEXO 3.1 LISTADO DE PARTICIPANTES DE LOS CASOS DE ESTUDIO A Y B 452
ANEXO 3.2. GUÍA PARA LLEVAR A CABO EL REGISTRO NARRATIVO DE CADA UNA DE LAS SESIONES QUE CONFORMAN LA SECUENCIA DIDÁCTICA 453
ANEXO 3.3. PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA Y SITUADA (*ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000)* 455
ANEXO 5.1. ENTREVISTA REALIZADA A LA PROFESORA 1 –P1A- DE LA ESTANCIA INFANTIL A PARA CONOCER SU ENFOQUE EVALUATIVO 458
ANEXO 5.2. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL A, PARA EL CURSO ESCOLAR 2008-2009 464
ANEXO 5.3. TRANSCRIPCIÓN DEL PLAN SEMANAL COMPLETO DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL A CORRESPONDIENTE A LA SD1 ELEGIDA 476
ANEXO 5.4. TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 1 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 1 478
ANEXO 5.5. TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 4 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 1 483
ANEXO 5.6. ENTREVISTA REALIZADA A LA PROFESORA 1 –P1B- DE LA ESTANCIA INFANTIL B PARA CONOCER SU ENFOQUE EVALUATIVO 488
ANEXO 5.7. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL B, PARA EL CURSO ESCOLAR 2008-2009 491
ANEXO 5.8. TRANSCRIPCIÓN DEL PLAN SEMANAL COMPLETO DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL B CORRESPONDIENTE A LA SD2 ELEGIDA 504
ANEXO 5.9. TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 1 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 2 507
ANEXO 5.10. TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 5 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 2 516

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS

CUADRO 1.1. TIPOS DE EVALUACIÓN Y FUNCIONES QUE CUMPLEN 26
CUADRO 1.2. ALGUNAS DEFINICIONES DEL TÉRMINO COMPETENCIA 46
CUADRO 1.3. PRINCIPALES POSICIONAMIENTOS TEÓRICOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA 56
CUADRO 1.4. PRINCIPALES POSICIONAMIENTOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y SITUADA 67
CUADRO 2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004) DE MÉXICO 86
CUADRO 2.2. CONTRASTE ENTRE LOS INDICADORES DE APRENDIZAJE QUE APARECEN ASOCIADOS A UNA COMPETENCIA, EN EL PEP (2004) Y EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO 2011. 89
CUADRO 3.1. RUTINA DE ACTIVIDADES DE LAS DOS AULAS A Y B DE PREESCOLAR III 108
CUADRO 3.2. REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DE LAS DOS SECUENCIAS DIDÁCTICAS SELECCIONADAS 109
CUADRO 3.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS SITUACIONES DE OBSERVACIÓN QUE INTEGRAN NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO 112
CUADRO 3.4. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA PROPUESTAS EN LOS DOCUMENTOS DE LOS DOS PRIMEROS NIVELES DE CONFIGURACIÓN 120
CUADRO 3.5. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL TERCER NIVEL DE CONFIGURACIÓN 120
CUADRO 3.6. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PROPUESTAS EN LOS DOCUMENTOS DE LOS DOS PRIMEROS NIVELES DE CONFIGURACIÓN 121
CUADRO 3.7. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CONCLUSIONES O PLAN ANUAL DE TRABAJO ELABORADO POR LAS PROFESORAS DEL AULA DE PIII 122
CUADRO 3.8. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS VALORACIONES DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA REALIZADAS POR LAS PROFESORAS DEL AULA DE PIII 123
CUADRO 3.9. PROTOCOLO PARA EL ANÁLISIS DE LA COHERENCIA TEÓRICA DOCUMENTAL DESDE UNA MIRADA CONSTRUCTIVISTA DE NATURALEZA SOCIOCULTURAL Y SITUADA EN EL CONTEXTO PREESCOLAR MEXICANO 124
CUADRO 3.10. DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DEL ENFOQUE EVALUATIVO DOCENTE (*ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000 Y COLL Y REMESAL, 2009)* 126
CUADRO 3.11. CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE CONCEPCIONES IDENTIFICADOS EN EL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS SOBRE LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (ADAPTADO DE COLL Y REMESAL, 2009) 128
CUADRO 3.12. DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN (ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000) 129
CUADRO 3.13. DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN (ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000) 131

CUADRO 3.14. DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES PARA EL ANÁLISIS TAREAS DE EVALUACIÓN (ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000) 132
CUADRO 3.15. DECISIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR..... 134
CUADRO 4.1. REPRESENTACIÓN ANUAL DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA SEGÚN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004) .. 139
CUADRO 4.2. REPRESENTACIÓN ANUAL DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA SEGÚN LOS DOCUMENTOS GENERADOS POR EL ISSSTE Y LAS ESTANCIAS INFANTILES 146
CUADRO 4.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS DISEÑADAS POR LAS PROFESORAS DE PREESCOLAR III DE LAS ESTANCIAS INFANTILES A Y B 148
CUADRO 4.4. SÍNTESIS Y CONTRASTE FORMAL DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO PREESCOLAR MEXICANO DE ACUERDO CON CADA UNO DE LOS NIVELES ANALIZADOS 153
CUADRO 4.5. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE ACUERDO CON EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004) DE MÉXICO 160
CUADRO 4.6. REPRESENTACIÓN ANUAL DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA SEGÚN EL ISSSTE Y LAS ESTANCIAS INFANTILES..... 170
CUADRO 4.7. SÍNTESIS Y CONTRASTE FORMAL DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN CADA UNO DE LOS NIVELES DE CONFIGURACIÓN..... 236
CUADRO 4.8. SÍNTESIS Y CONTRASTE TEÓRICO DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS EN CADA UNO DE LOS NIVELES DESDE UNA APROXIMACIÓN SOCIOCONSTRUCTIVISTA Y SITUADA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN..... 241
CUADRO 5.1. CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE EVALUATIVO DE LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL A 252
CUADRO 5.2. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO PARA LA SD1 ELEGIDA..... 262
CUADRO 5.3. TIPOS DE ACTUACIÓN Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL SEGMENTO DE PREPARACIÓN (SP1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1 272
CUADRO 5.4. CARACTERIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS QUE CONFORMAN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN IDENTIFICADAS EN EL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-A) DE LA SD1 277
CUADRO 5.5.1 PRIMER CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1 283
CUADRO 5.5.2. SEGUNDO CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1..... 284
CUADRO 5.5.3. TERCER CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1 286
CUADRO 5.6. CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL SEGUNDO SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE2-A) IDENTIFICADO EN LA SD1 293
CUADRO 5.7. TIPOS DE ACTUACIÓN Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL SEGMENTO DE APROVECHAMIENTO (SA1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1..... 298
CUADRO 5.8. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN HABITUALMENTE UTILIZADAS POR LA P1A PARA EVALUAR UNA COMPETENCIA MATEMÁTICA..... 304
CUADRO 5.9. CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE EVALUATIVO DE LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL B 314
CUADRO 5.10. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO PARA LA SD2 ELEGIDA..... 324
CUADRO 5.11. REGLAS QUE CABE TENER EN CUENTA EN EL AULA DE PREESCOLAR III DE LA ESTANCIA B, REVISADAS DURANTE EL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-B) DE LA SD2 335
CUADRO 5.12 SEGUNDO CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS IDENTIFICADOS EN EL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-B) DE LA SD2 338
CUADRO 5.13. ORDEN DE PARTICIPACIÓN Y REGLA A LA QUE HACE ALUSIÓN EL DIBUJO PRESENTADO POR LOS ALUMNOS Y PROFESORAS DEL CASO B EN EL TERCER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SPE3-B) DE LA SD2 354
CUADRO 5.14. ORDEN DE PARTICIPACIÓN Y REGLA MENCIONADA POR LOS ALUMNOS EN EL CUARTO SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SPE4-B) DE LA SD2 360
CUADRO 5.15. TIPOS DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL PRIMER MOMENTO IDENTIFICADO EN EL QUINTO SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE5-B) DE LA SD2..... 364
CUADRO 5.16. ORDEN DE PARTICIPACIÓN QUE SIGUEN LOS ALUMNOS EN EL SEXTO SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SPE6-B) DE LA SD2 368
CUADRO 5.17. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN HABITUALMENTE UTILIZADAS POR LA P1B PARA EVALUAR UNA COMPETENCIA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN..... 371
CUADRO 5.18. LISTADO DE INDICADORES POSITIVOS Y NEGATIVOS IDENTIFICADOS EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN REALIZADAS POR LAS PROFESORAS P1A Y P1B EN DOS SECUENCIAS DIDÁCTICAS –SD1 Y SD2-..... 378

CUADRO 6.1. PRINCIPALES ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO PREESCOLAR MEXICANO 404

FIGURA 1.1. CONCEPTOS RELATIVOS A LOS NIVELES DE APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS 69
FIGURA 1.2. MODELO DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN 70
FIGURA 3.1. REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO PREESCOLAR MEXICANO Y LA SELECCIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO 99
FIGURA 3.2. PLANO DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL A 105
FIGURA 3.3. PLANO DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL B 106
FIGURA 5.1. MAPA DE LAS SITUACIONES Y SEGMENTOS DE EVALUACIÓN IDENTIFICADAS EN LA SD1 DEL CASO A 266
FIGURA 5.2. MAPA DE LAS SITUACIONES Y SEGMENTOS DE EVALUACIÓN IDENTIFICADAS EN LA SD2 DEL CASO B 329

GRÁFICA 4.1. PORCENTAJE DEL LOGRO GRUPAL INICIAL DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A CON RESPECTO A LAS 50 COMPETENCIAS PROPUESTAS POR EL PEP (2004) 174
GRÁFICA 4.2. NÚMERO DE COMPETENCIAS QUE INICIALMENTE LOGRAN LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, EN LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 178
GRÁFICA 4.3. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, AL INICIO DEL CURSO ESCOLAR, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) 179
GRÁFICA 4.4. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, CON RESPECTO A LAS COMPETENCIAS ASOCIADAS AL CAMPO FORMATIVO PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 180
GRÁFICA 4.5. PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE LOS TIPOS DE VALORACIONES IDENTIFICADAS EN EL TOTAL DE DÍAS QUE INTEGRAN LAS PLANEACIONES DE LA PROFESORA A, RELACIONADAS CON LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 191
GRÁFICA 4.6. COMPARATIVO PORCENTUAL DEL LOGRO GRUPAL INICIAL Y FINAL DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A CON RESPECTO A LAS 50 COMPETENCIAS PROPUESTAS POR EL PEP (2004) 196
GRÁFICA 4.7. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES FINALES DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) 197
GRÁFICA 4.8. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES FINALES DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 199
GRÁFICA 4.9. PORCENTAJE DEL LOGRO GRUPAL INICIAL DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B CON RESPECTO A LAS 50 COMPETENCIAS PROPUESTAS POR EL PEP (2004) 206
GRÁFICA 4.10. NÚMERO DE COMPETENCIAS QUE INICIALMENTE LOGRAN LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO B, EN LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 210
GRÁFICA 4.11. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO B, AL INICIO DEL CURSO ESCOLAR, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) 211
GRÁFICA 4.12. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO B, CON RESPECTO A LAS COMPETENCIAS ASOCIADAS AL CAMPO FORMATIVO PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 212
GRÁFICA 4.13. PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE LOS TIPOS DE VALORACIONES IDENTIFICADAS EN EL TOTAL DE DÍAS QUE INTEGRAN LAS PLANEACIONES DE LA PROFESORA B RELACIONADAS CON LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 223
GRÁFICA 4.14. COMPARATIVO PORCENTUAL DEL LOGRO GRUPAL INICIAL Y FINAL DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B CON RESPECTO A LAS 50 COMPETENCIAS PROPUESTAS POR EL PEP (2004) 229
GRÁFICA 4.15. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES FINALES DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) 230
GRÁFICA 4.16. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES FINALES DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO B, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 232

TABLA 4.1. MAPA GENERAL DE LAS COMPETENCIAS QUE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A SABEN Y PUEDEN HACER AL INICIO DEL CURSO ESCOLAR 173

TABLA 4.2. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A MUESTRAN UN ELEVADO NIVEL DE LOGRO GRUPAL INICIAL 175
TABLA 4.3. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A MUESTRAN UN NIVEL MEDIO DE LOGRO GRUPAL INICIAL 176
TABLA 4.4. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A MUESTRAN UN BAJO NIVEL DE LOGRO GRUPAL INICIAL 177
TABLA 4.5. LISTADO DE LOS CAMPOS, SUBCAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE LA PROFESORA DEL CENTRO A HA IDENTIFICADO CÓMO AQUELLOS EN LOS CUALES SUS ALUMNOS DE PIII REQUIEREN MAYOR APOYO DURANTE EL CURSO ESCOLAR 182
TABLA 4.6. EXTRACTO NUMÉRICO DE LOS CAMPOS, SUBCAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE LA PROFESORA DEL CENTRO A HA ELEGIDO PARA ORIENTAR SU PRÁCTICA EDUCATIVA DURANTE EL CURSO ESCOLAR 184
TABLA 4.7. COMPARATIVO ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE REQUIEREN MAYOR PROMOCIÓN SEGÚN EL ANÁLISIS DE LOS DIAGNÓSTICOS INDIVIDUALES Y LAS SELECCIONADAS POR LA PROFESORA EN SUS CONCLUSIONES O PLAN ANUAL DE TRABAJO, RESPECTO A DOS CAMPOS FORMATIVOS 185
TABLA 4.8. NÚMERO DE PLANEACIONES SEMANALES ASOCIADAS A ALGUNA DE LAS COMPETENCIAS DE LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM), QUE LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DEL CENTRO A HA DISEÑADO Y EVALUADO DURANTE EL CURSO ESCOLAR 186
TABLA 4.9. CONCENTRADO DEL CUMPLIMIENTO DE LOS TRES CRITERIOS QUE DEBEN DAR CUENTA LAS *VALORACIONES DE LA APLICACIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA* QUE LA PROFESORA DE PIII DEL CENTRO A REALIZÓ DIARIAMENTE CON RESPECTO A LAS COMPETENCIAS DE LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 187
TABLA 4.10. MAPA GENERAL DE CONTRASTE ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A SABEN Y PUEDEN HACER AL INICIO Y AL FINAL DEL CURSO ESCOLAR 192
TABLA 4.11. MAPA GENERAL DE LAS COMPETENCIAS QUE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B SABEN Y PUEDEN HACER AL INICIO DEL CURSO ESCOLAR 204
TABLA 4.12. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DEL CENTRO B MUESTRAN UN ELEVADO NIVEL DE LOGRO GRUPAL INICIAL 207
TABLA 4.13. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B MUESTRAN UN NIVEL MEDIO DE LOGRO GRUPAL INICIAL 208
TABLA 4.14. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B MUESTRAN UN BAJO NIVEL DE LOGRO GRUPAL INICIAL 209
TABLA 4.15. LISTADO DE LOS CAMPOS, SUBCAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE LA PROFESORA DEL CENTRO B HA IDENTIFICADO CÓMO AQUELLOS EN LOS CUALES SUS ALUMNOS DE PIII REQUIEREN MAYOR APOYO DURANTE EL CURSO ESCOLAR 214
TABLA 4.16. EXTRACTO NUMÉRICO DE LOS CAMPOS, SUBCAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE LA PROFESORA DE PIII DEL CENTRO B HA ELEGIDO PARA ORIENTAR SU PRÁCTICA EDUCATIVA DURANTE EL CURSO ESCOLAR 216
TABLA 4.17. COMPATIVO ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE REQUIEREN MAYOR PROMOCIÓN SEGÚN EL ANÁLISIS DE LOS DIAGNÓSTICOS INDIVIDUALES Y LAS SELECCIONADAS POR LA PROFESORA DEL CENTRO B, EN SUS CONCLUSIONES O PLAN ANUAL DE TRABAJO, RESPECTO A DOS CAMPOS FORMATIVOS 217
TABLA 4.18. NÚMERO DE PLANEACIONES SEMANALES ASOCIADAS A ALGUNA DE LAS COMPETENCIAS DE LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM), QUE LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DEL CENTRO B HA DISEÑADO Y EVALUADO DURANTE EL CURSO ESCOLAR 218
TABLA 4.19. CONCENTRADO DEL CUMPLIMIENTO DE LOS TRES CRITERIOS QUE DEBEN CUMPLIR LAS *VALORACIONES DE LA APLICACIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA* QUE LA PROFESORA DE PIII DEL CENTRO B REALIZÓ DIARIAMENTE CON RESPECTO A LAS COMPETENCIAS DE LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 220
TABLA 4.20. MAPA GENERAL DE CONTRASTE ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE LOS ALUMNOS DE LA PROFESORA DE PIII DEL CENTRO B SABEN Y PUEDEN HACER AL INICIO Y AL FINAL DEL CURSO ESCOLAR 225
TABLA 5.1. CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE CONFORMAN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DEL CENTRO A, DURANTE LOS DOS SEMESTRES DEL CURSO ESCOLAR 2008-2009 255
TABLA 5.2. CONTRASTE ENTRE LOS CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE INTEGRAN EL PLAN ANUAL DE LA P1A Y LOS QUE INTEGRAN SU PROGRAMA EVALUATIVO CORRESPONDIENTE AL CICLO ESCOLAR 2008-2009 256
TABLA 5.3. CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE CONFORMAN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DEL CENTRO B, DURANTE LOS DOS SEMESTRES DEL CURSO ESCOLAR 2008-2009 317
TABLA 5.4. CONTRASTE ENTRE LOS CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE INTEGRAN EL PLAN ANUAL DE LA P1B Y LOS QUE INTEGRAN SU PROGRAMA EVALUATIVO CORRESPONDIENTE AL CICLO ESCOLAR 2008-2009 318

ABSTRACT

This research aims to study and understand the assessment practices performed by Mexican preschool teachers in two particular competencies, mathematical thinking and oral language. This in accordance to the proposed statements of the new curriculum based on competencies, also observing the resources and difficulties being faced to implement it, in order to formulate guidelines and recommendations for improving the evaluation practices currently performed in the Mexican preschool context. Specifically, there are two goals that guide our research: i) Identify, describe and analyze the progressive realization -in terms of formal and theoretical consistency- of the guidelines about learning assessments as proposed in the documents of the three levels of the education practice: curriculum (PEP 2004), school (Preschool center) and classroom (Preschool III); and ii) Identify, describe and analyze some assessment practices –using a model that considers the teacher's thought and practice, which are usually designed and performed by preschool teachers to evaluate mathematical thinking and oral language competencies, and also identifying the difficulties that teachers face to carry out such assessment practices.

The present research uses the socio-cultural and situated constructivist approach as its theoretical and methodological framework. As such, we understand *learning* as a process in which the student constructs new knowledge; *teaching* is a process of guidance and help to support a student's learning in a particular place and time. Based on these considerations, school assessment practices are designed, primarily, as an instrument of

support to the knowledge construction, organized around authentic activities –real, culturally relevant, and contextualized. Therefore, from our theoretical perspective, we assume that teaching, learning and assessments are interrelated and interdependent processes.

The methodological approach adopted is a qualitative study based on in-depth analysis of two cases in a natural situation. The selected cases are framed in two infant public schools of Mexico City, belonging to a social security institution incorporated to the Ministry of Public Education (SEP). Registration took place in the context of a natural situation of observation, considering the design and implementation of two Teaching Sequences (SD) related to the two competencies -mathematical thinking and oral language- with the participation of two preschool teachers and their students. To accomplish our study's first goal, we performed a documentation analysis of the assessment guidelines referred to in the documents of the three levels of educational practice: curriculum, school and classroom. To achieve the second goal, we used a pattern for the analysis of assessment practices that considers four areas of inquiry – evaluative focus, assessment program, assessment situations and assessment tasks-, which were originally developed by Coll *et. al* (1998) and adapted to the Mexican preschool context.

Firstly, the results show the potential of an analytical model based on a constructivist socio-cultural and situated approach, originally designed for the study of assessment practices of teachers in primary and secondary schools in Spain and conveniently adapted to the Mexican educational context under the Comprehensive Reform of Basic Education (RIEB) in Mexico. Also, the results highlight the feasibility and interest of this model to capture the complex dynamics of competence assessment practices and to understand not only the reinterpretation of the new curriculum in the teachers' conceptions, but the way they ends up being executed. In addition, we were able to get closer to understanding how the learning assessment in terms of competencies, along the different levels of educational settings - curriculum, school and classroom, are being performed. Thus, we were able to identify some of the difficulties faced by teachers, such as the absence of criteria when evaluating, the lack of continuous assessment during the development of the SD, the poor promotion of self and peer assessment, and therefore self-regulation of their own learning. Also the absence of a communication component of evaluation aimed primarily at parents and non - students for the purpose of influencing their formation, and the conditions that can enable design and implementation of complex, authentic and contextualized learning assessment practices. Finally, by

studying the teaching, learning and assessment processes in early childhood -particularly in preschool-, we have highlighted the ever importance of these in the present and future lives of children, particularly since these constitute the beginning of their compulsory basic schooling and therefore, the basis of their academic life.

RESUMEN

El presente trabajo de tesis doctoral persigue la finalidad de estudiar y comprender las prácticas de evaluación que realiza el profesorado mexicano de Preescolar III en dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, de acuerdo con los planteamientos propuestos por el nuevo currículo basado en un enfoque por competencias; reparando en los recursos y las dificultades a los que se enfrenta para implementarlo, con el propósito de formular algunas orientaciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas de evaluación que actualmente se llevan a cabo en el contexto preescolar mexicano. Concretamente, dos son los objetivos que guían nuestra investigación: i) Identificar, describir y analizar la progresiva concreción –en términos de coherencia formal y teórica- de las directrices sobre la evaluación de los aprendizajes propuestas en los documentos de los tres niveles de la práctica educativa: currículo (PEP 2004), instituto-centro (ISSSTE-Estancia Infantil) y aula (Preescolar III) respecto a dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral; y ii) Identificar, describir y analizar las características de algunas prácticas de evaluación –desde un modelo que contempla tanto el plano del pensamiento como el de la acción docente-, habitualmente diseñadas y utilizadas por el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, de acuerdo con las directrices contempladas en el currículo –PEP 2004- y en los procedimientos del instituto y del centro –ISSSTE y Estancia Infantil-, reparando en las dificultades a las que se enfrenta el profesorado para llevar a cabo dicha evaluación.

Desde el enfoque constructivista de orientación sociocultural y situado, fundamento teórico y metodológico asumido en la presente investigación, entendemos el *aprendizaje* como un proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno; la *enseñanza* como un proceso de guía y ayuda del profesor, situado y sostenido en el tiempo, al proceso de aprendizaje del alumno. A partir de estas consideraciones, la *evaluación escolar* es concebida, fundamentalmente, como un instrumento de ayuda a la construcción del conocimiento, organizada en torno a actividades auténticas –reales y culturalmente relevantes- y contextualizadas. Por tanto, desde nuestro posicionamiento teórico asumimos que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos interrelacionados e interdependientes.

La aproximación metodológica adoptada constituye un estudio de orden cualitativo basado en el análisis en profundidad de dos casos en situación natural. Los casos seleccionados se enmarcan en dos centros infantiles públicos de la ciudad de México, pertenecientes a una institución de seguridad social incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP). El registro ha tenido lugar en el marco de una situación de observación natural, atendiendo al diseño e implementación de dos Secuencias Didácticas (SD) correspondientes a dos campos formativos diferentes –*Lenguaje y Comunicación* y *Pensamiento Matemático-,* en las que participaron dos profesoras de las aulas de Preescolar III y sus correspondientes alumnos. En congruencia con las coordenadas teóricas asumidas, para dar cuenta del primer objetivo de nuestro estudio realizamos un análisis documental de las directrices sobre evaluación contempladas en los documentos de los tres niveles que configuran la práctica educativa: currículo, centro y aula. Para dar cuenta del segundo objetivo, utilizamos una pauta para el análisis de las prácticas de evaluación que contempla cuatro ámbitos de indagación -*enfoque evaluativo, programa de evaluación, situaciones de evaluación y tareas de evaluación*-, originalmente desarrollada por Coll y colaboradores (1998) y adaptada al contexto preescolar mexicano.

Los resultados obtenidos muestran, en primer lugar, la potencialidad de un modelo de análisis basado en un enfoque constructivista sociocultural –originalmente diseñado para el estudio de las prácticas de evaluación del profesorado de Primaria y Secundaria en España y convenientemente adaptado al contexto educativo mexicano- para dar cuenta de las prácticas de evaluación basadas en competencias que realiza el profesorado de preescolar en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en México. En segundo lugar, los resultados ponen de relieve la viabilidad e interés de este modelo para capturar la compleja dinámica que encierran las prácticas de evaluación de

competencias y comprender, no sólo la reinterpretación del nuevo currículo en el pensamiento docente, sino la manera en cómo éste acaba siendo implementado. En tercer lugar, hemos podido acercarnos a la comprensión de cómo se acaba concretando la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, a lo largo de los diferentes niveles de configuración de la práctica educativa –currículo, instituto y aula-; y con ello, reconocer algunas de las dificultades a las que se ha enfrentado el profesorado –tales como la ausencia de criterios al momento de evaluar, la falta de evaluación continua durante el desarrollo de la SD, la escasa promoción de la auto y coevaluación, y con ello de la autorregulación sobre el propio aprendizaje, así como la presencia del componente comunicativo de la evaluación dirigido, principalmente, a los padres de familia y no a los alumnos- con el propósito de incidir en su formación y en las condiciones que posibiliten diseñar e instrumentar prácticas de evaluación de aprendizajes *complejas, auténticas y contextualizadas.* Finalmente, al estudiar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la primera infancia, concretamente en la etapa preescolar, hemos puesto de relieve la importancia de éstos en la vida –presente y futura- de los niños, en tanto que constituyen el inicio de su escolarización básica obligatoria y por tanto, la base de su vida académica.

INTRODUCCIÓN

Desde principios del siglo XXI ha sido notable el pronunciamiento de las máximas autoridades educativas, organismos e instituciones internacionales, sobre la necesidad de introducir un cambio en los paradigmas de enseñanza, aprendizaje y evaluación; de tal modo que se correspondan con los notables y vertiginosos cambios de la actual sociedad del conocimiento en la globalización (Delandshere, 2002).

En este sentido consideramos, que tal y como lo han señalado diversos autores, la evaluación puede ser el punto de partida para una transformación en *profundidad* de la práctica educativa y para una *verdadera* reforma curricular (Barrón, 2005; Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Nunziati, 1990; Perrenoud, 1990; 2011), convirtiéndose así, en un instrumento poderoso para dar cuenta de la calidad de los diferentes niveles que configuran la práctica educativa (Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

Y es, precisamente, en la búsqueda de la calidad en la educación escolar que cada vez son más los países que han impulsado reformas educativas en donde el papel de la evaluación se considera fundamental; y en las que el logro de las intenciones educativas, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se acaba concretando en términos de competencias.

Así, en un esfuerzo por incorporar las exigencias internacionales sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias y con la finalidad de mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños[1] durante la etapa preescolar, el gobierno mexicano decretó en el 2002 la incorporación oficial de la educación preescolar a la educación obligatoria, iniciando el proceso de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar (SEP, 2006).

Este proceso ha abarcado diversas líneas de acción entre las que se incluye la reforma e implementación del nuevo currículo basado en un enfoque de trabajo por competencias: el *Programa de Educación Preescolar* (PEP, 2004; 2011).

La introducción de este nuevo currículo ha planteado diversos interrogantes, entre ellos, ¿qué implicaciones supone para los diferentes actores educativos la adopción de las competencias en la manera de enseñar, aprender y especialmente de evaluar? Al respecto, la revisión de la literatura muestra el desarrollo, en los últimos años, de algunas investigaciones en el contexto mexicano relacionadas con el ámbito de la evaluación en esta etapa, como la investigación de Gómez y Seda (2008) sobre las creencias de las educadoras acerca de la evaluación.

En su estudio, Gómez y Seda (2008), refieren que las educadoras entienden la evaluación de los alumnos preescolares como cualitativa, ausente de exámenes y calificaciones, en congruencia con el modelo de evaluación formativa propuesto por el nuevo currículo (PEP, 2004).

Asimismo, tales autores señalan que dichas creencias influyen en la forma de diseñar la evaluación y que algunas educadoras enfrentan dificultades para realizar la evaluación de una manera que informe y haga reconocer a los padres la trascendencia de la educación que reciben sus hijos en el nivel preescolar. Finalmente, los autores concluyen que las educadoras pueden manejar teorías e ideas acerca de la evaluación cualitativa en el nivel conceptual, pero les resulta difícil llevarlo a la práctica.

Por otra parte, Juárez y Delgado (2007), han creado un instrumento conocido como *Escala de Competencias de Niños Preescolares* (V.2.0; UPN, 2007), el cual ha sido diseñado para ser aplicado individualmente en el contexto natural del centro educativo, con la finalidad de evaluar el nivel de dominio del desarrollo de las competencias en los

[1] En el presente trabajo el término "niños" es utilizado para referirse conjuntamente a niños y niñas.

alumnos preescolares. A través de su aplicación, la docente obtiene una impresión diagnóstica sobre lo que los alumnos son capaces de hacer, misma que puede ser utilizada en el diseño de las situaciones didácticas con la intención explícita de favorecer el desarrollo de las competencias.

La *escala* diseñada por Juárez y Delgado (2007), es una variante tipo Likert y contiene diecisiete indicadores de las diferentes competencias agrupados en cinco categorías, cada indicador es el comportamiento manifiesto de una competencia que se observa directamente, se mide sistemáticamente y se evalúa cuantitativamente. Los resultados que la *escala* proporciona comprenden dos elementos con significado distinto, pero complementario. Uno es el *comportamiento* como un producto resultante del proceso de construcción y desarrollo de una competencia, el cual es la evidencia empírica de lo que un alumno preescolar es o no es capaz de hacer; y otro es el *nivel de desempeño* en el que dicho comportamiento se realiza como prueba fehaciente del proceso evolutivo de la construcción y el desarrollo de esa competencia.

Los investigadores concluyen que, a pesar de las reformas y cambio en el programa, en realidad muchos de los propósitos que persigue el PEP 2004 aún no se manifiestan, en tanto que no se promueve un aprendizaje activo y significativo en donde los niños sean protagonistas de su propio aprendizaje: la elección de temas actividades y materiales por parte de los niños, la exploración, experimentación y la participación en juegos de roles, el favorecimiento cotidiano de actividades grupales por encima de individuales (Myers, 2008).

Otra investigación pertinente para nuestro tema de estudio es la de Acuña *et al.* (2012), quienes estudiaron la percepción de tres profesores universitarios mexicanos sobre la educación basada en competencias, la administración y la gestión institucional y la manera en cómo estos impactan al proceso.

Los autores concluyen que la formación del profesor y la modificación de su hacer y decir en aula (modificación de las interacciones didácticas) deben ser un aspecto sustancial, es decir, que hay que modificar la manera en cómo se media el contacto con los materiales de estudio, para que los cambios no sólo se restrinjan al discurso y reflejen alguna modificación en sus prácticas.

En conjunto, las investigaciones citadas anteriormente ponen de relieve que la mejora de la calidad en la educación preescolar sólo llega a ser significativa si activa los procesos de

acción-reflexión-acción en los diferentes actores educativos. Sin embargo, dichas investigaciones no proporcionan información sobre la manera en cómo los docentes diseñan y llevan a cabo la evaluación de competencias en el aula.

Acercarse a esa realidad nos resulta imprescindible, pues tal como señalan Hargreaves, Earl, Moore y Manning (2001), el control de la reforma mediante la evaluación ha pasado a ser una de las estrategias más aceptadas para promover la mejora de la calidad de la enseñanza, un aprendizaje más profundo, y una mayor credibilidad a la hora de rendir cuentas públicamente porque, aunque las evaluaciones oficiales a gran escala reciban mayor atención, las más importantes son las que se realizan en el aula en tanto que son las que marcan el rumbo del aprendizaje y la enseñanza.

En este sentido, tal como señala Anijovich (2010), consideramos que al abordar la evaluación de los aprendizajes deberían tenerse en cuenta las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados, interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos, entre otros aspectos.

En consecuencia, encontramos pertinente desarrollar nuevas investigaciones que analicen las prácticas de evaluación de competencias que el profesorado acaba implementando en el contexto preescolar mexicano, desde un marco que permita capturar la complejidad de estas prácticas y comprender los diferentes elementos implicados –tales como las creencias del profesorado, el diseño de las situaciones y tareas de evaluación y su consecuente desarrollo en el aula-, con el fin de contribuir a mejorar la comprensión de los retos y necesidades que hasta ahora ha planteado la evaluación de las competencias en la educación preescolar de México. Asumimos que con este tipo de investigaciones será posible sugerir orientaciones dirigidas a optimizar, tanto los conocimientos del profesorado sobre la evaluación de competencias, como las prácticas que acaban desarrollando en el aula.

A partir de estas consideraciones, presentamos nuestro trabajo de investigación, el cual está dividido en dos grandes bloques.

El primero de ellos consta de dos capítulos a lo largo de los cuales se desarrolla el planteamiento teórico-metodológico en el que se fundamenta nuestra investigación.

En el *capítulo 1* recogemos algunos principios fundamentales del marco teórico en el que nos situamos definiendo el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación como un proceso constructivo, social y situado.

Esta concepción sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación hunde sus raíces en las aportaciones conceptuales y metodológicas derivadas de dos enfoques: la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje Escolar –CCEAE- y la perspectiva situada y auténtica del aprendizaje. Sobre todo, nos hemos enfocado en lo que ambos enfoques han dicho, en general, sobre la evaluación de los aprendizajes, y en concreto, sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias.

En el *capítulo 2* presentamos una visión de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias desde la etapa preescolar y desde el currículo preescolar mexicano.

El segundo bloque consta de cuatro capítulos en los que se atiende a la metodología de investigación seguida en este trabajo, a los datos y el tratamiento que se ha hecho de éstos, así como a los resultados que han producido, y a las conclusiones que hemos obtenido a partir del desarrollo de nuestra investigación.

En el *capítulo 3* presentamos las opciones metodológicas que guiaron nuestro estudio, incluyendo los objetivos de investigación, el enfoque metodológico asumido, la descripción de las situaciones de observación y los instrumentos para la observación, recogida y análisis de los datos.

En el *capítulo 4* describimos los resultados relacionados con el primer objetivo de nuestro estudio, derivados del análisis documental realizado en los tres niveles de configuración de la práctica que propone nuestro modelo teórico –currículo, institución y aula-.

En el *capítulo 5* recogemos los resultados relacionados con nuestro segundo objetivo de investigación –derivados de los registros audiovisuales de las SD-, relativos a la caracterización de las prácticas de evaluación del profesorado mexicano de preescolar, en torno a cuatro ámbitos de indagación: *enfoque evaluativo docente, programa evaluativo, situaciones y tareas de evaluación.*

Finalmente, en el *capítulo 6*, se relacionan y discuten los resultados expuestos en los capítulos precedentes.

A continuación, damos paso al primer capítulo del marco teórico asumido.

CAPÍTULO I. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS, DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE ORIENTACIÓN SOCIOCULTURAL Y SITUADA

El contenido de este capítulo atiende al primero de los fundamentos teóricos que guían nuestra investigación: el enfoque constructivista de naturaleza sociocultural y situada.

Hemos organizado este capítulo en seis apartados. En primer lugar, presentamos una breve caracterización de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva sociocultural como paso previo para entender el papel de la evaluación en dichos procesos; en segundo lugar, describimos la modelización de las prácticas de evaluación desde esta perspectiva; en tercer lugar, abordamos la comprensión de las prácticas educativas desde la perspectiva situada y auténtica. A continuación, en el cuarto apartado, presentamos las implicaciones de entender la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, desde el enfoque teórico adoptado; en el quinto apartado, exponemos las premisas fundamentales que cabe tener en cuenta al analizar las prácticas de evaluación desde un enfoque constructivista de naturaleza sociocultural y situada. Por último, concluimos nuestro capítulo con un apunte final, a modo de síntesis, que presentamos en el sexto apartado.

Durante las últimas décadas han surgido diferentes propuestas sobre la evaluación del aprendizaje que intentan dar respuesta de forma innovadora a los desafíos educativos de

la sociedad actual. *La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar* y *la perspectiva de la enseñanza situada* constituyen algunas de las principales tendencias actuales que permiten explicar y entender la configuración de las prácticas educativas y de evaluación de los aprendizajes. A continuación haremos un breve recorrido por las ideas centrales de estas dos aproximaciones.

1.1. La concepción constructivista y las prácticas educativas escolares: algunas características

Desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar -en adelante CCEAE-, el *aprendizaje* es entendido como un proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno. La *enseñanza*, a su vez, es conceptualizada como un proceso de guía y ayuda del profesor, sostenido en el tiempo, al proceso de aprendizaje del alumno (Coll, 2001a).

La *evaluación escolar* se concibe, fundamentalmente, como un instrumento de ayuda a la construcción del conocimiento (Coll, Martín y Onrubia, 2001), indisociable del resto de los componentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así pues, este modelo asume que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos interrelacionados e interdependientes.

Partiendo de esta consideración, la CCEAE entiende la evaluación con dos funciones principales: por un lado, una *función pedagógica* referida a la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y por otro, una *función social* que permite ejercer un control social en diferentes niveles –sistema educativo, sociedad, individuos-, a través de la valoración del funcionamiento y los resultados de la práctica educativa.

Como expresamos al inicio de nuestro capítulo, consideramos imprescindible llevar a cabo una sintética revisión de las principales características de la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar* (Coll, 1987, 1990, 1997, 2001) como marco psicológico global de referencia que nos permitirá aproximarnos y comprender las prácticas evaluativas.

Los principios explicativos que identifican a la CCEAE presentan una estructura jerárquica organizada en tres niveles. El primer nivel de la jerarquía aborda la naturaleza y las funciones de la *educación escolar*; el segundo nivel se refiere a las características de los

procesos de construcción del conocimiento en un contexto instruccional, y el tercer y último nivel, reúne los principios explicativos de los *procesos de enseñanza y aprendizaje* (Coll, 2001a).

El nivel más elevado de la jerarquía establece las coordenadas en las que se enmarcar el resto de los principios explicativos. Este nivel está conformado por un conjunto de premisas que se derivan de una doble toma de postura sobre la educación escolar: su *naturaleza social* y su *función socializadora*.

La educación escolar es una práctica social y como tal, uno de los instrumentos de los que dispone la comunidad para promover el desarrollo de las capacidades de sus miembros. Lo hace posible facilitando el acceso a la persona en desarrollo a un tipo de significados o contenidos culturales y promoviendo el aprendizaje significativo de los mismos. En este sentido, los *contenidos culturales* serán los instrumentos que han de permitir a la persona en desarrollo hacerse con las claves para descifrar una parte de su cultura; aquella que corresponde al entorno social y cultural en que ha de insertarse con una actitud crítica, activa y constructiva (Coll, 2001a). Los contenidos culturales reflejan y concretan las intenciones educativas siendo una expresión de las finalidades que los grupos sociales atribuyen a la educación.

La doble atribución de las prácticas educativas escolares -naturaleza social y función socializadora-, resume una manera particular de entender el proceso de desarrollo y las relaciones que mantiene con el aprendizaje, la educación y la cultura, próxima a la perspectiva sociocultural de orientación vygotskyana y neovygostkyana (Coll, 1990a, 1997, 2001a; Miras y Onrubia, 1998; Onrubia, 1996;). De acuerdo con este paradigma, el *desarrollo psicológico* de las personas consiste en la transformación de las capacidades básicas en complejas mediante la apropiación de significados culturales.

En este sentido, la CCEAE señala que el aprendizaje de los saberes y formas culturales incluidas en el currículo sólo puede ser fuente de desarrollo personal de los alumnos en la medida en que potencie simultáneamente el proceso de construcción de la identidad personal y el proceso de socialización (Coll, 1990a, 2001a). De este modo, socialización e individualización se han de interpretar como las dos vertientes de un mismo proceso: aquél por el cual nos desarrollamos como personas. El factor clave que posibilita esta doble vertiente evolutiva es el reconocimiento en el sujeto de una dinámica interna como es la actividad mental constructiva, responsable directa –según el paradigma constructivista- de la aprehensión que hacen los sujetos de la realidad en la que

participan. Por tanto, "*...para poder cumplir la función de ayuda al proceso de desarrollo y socialización de los alumnos, la educación debe tener en cuenta la naturaleza intrínsecamente constructiva del psiquismo humano y apoyarse en ella*" (Coll, 2001a, p. 177).

Los posicionamientos que asume la CCEAE respecto a la naturaleza, funciones y características de la educación escolar, expresadas en el primer nivel de la jerarquía, crean las coordenadas en las que se inscribe el segundo de los niveles de la misma, referido a los *procesos de construcción de conocimiento en la escuela*.

Desde la concepción constructivista, el aprendizaje escolar sería el resultado de un complejo proceso de relaciones que se establecen entre tres elementos: los *alumnos* que aprenden, los *contenidos* que son objeto de enseñanza y aprendizaje, y el *profesor* que ayuda a los alumnos a construir significados y a atribuir sentido a lo que hacen y aprenden (Coll, 2001a). De cada componente es posible extraer información relevante que, vista en su conjunto, permite proseguir perfilando las características propias y específicas del proceso de construcción del conocimiento que tiene lugar en el contexto escolar, y que enunciamos a continuación:

- *El alumno*. La actividad mental constructiva del aprendiz emerge como un elemento mediador entre lo que se pretende enseñar y lo que finalmente construye el alumno. En este sentido, las aportaciones de éste al acto de aprender son indispensables para entender el aprendizaje escolar como un proceso de construcción o reconstrucción personal de saberes culturales (Coll, 2001b).
- *Los contenidos escolares.* Re-presentan saberes históricamente construidos y culturalmente organizados, incluidos en el currículo por su relevancia y por la valoración social de la que son objeto (Coll, 1999). Desde esta perspectiva, son conocimientos que en buena medida están ya elaborados y bien definidos, aceptados y valorados socialmente como útiles en un ámbito determinado de la actividad humana. Sobre ellos se desencadena y evoluciona la actividad mental constructiva del alumno. En torno a ellos se diseña y planifica el proceso instruccional que ha de garantizar un aprendizaje capaz de promover en algún grado, el desarrollo de las capacidades psicológicas de los alumnos. En la actualidad, los diferentes sistemas educativos han ido diseñando e implementando currículos que concretan las intenciones educativas y los contenidos escolares en términos de *saberes básicos* e *imprescindibles* y de *competencias clave* de diversa naturaleza, para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad de hoy (Coll, 2006; 2009; Coll y Martín, 2003; 2006;).
- *El profesor.* Actúa como un mediador entre el proceso de construcción de significados

y de atribución de sentido que pone en marcha el alumno sobre los contenidos culturales y los significados vehiculados por éstos. No sólo participa en la selección y en la propuesta concreta de lo que se ha de aprender en la escuela sino que activa y modula también la dirección que ha de tomar la actividad mental constructiva del aprendiz, asegurando el engarce entre los conocimientos de los que dispone el alumno y los nuevos, en la dirección que marcan las intenciones educativas.

Surge así la figura del *triángulo interactivo* –formada por las relaciones mutuas que se establecen entre profesor, alumno y contenido- como el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela, en donde el aprendizaje ya no es sólo el resultado de un proceso activo y constructivo del alumno, sino más bien un proceso de actividad conjunta o *interactividad* –expresión acuñada para designar la forma que adoptan las actuaciones interrelacionadas de profesores y alumnos en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje- a través del cual, alumnos y profesores, co-construyen las actividades o tareas en que acaba concretándose la enseñanza y el aprendizaje de un contenido escolar en el aula (Coll, 2001a; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Por tanto, si en el primer nivel hemos dicho que la educación escolar es entendida como una ayuda al proceso de desarrollo personal, que implica potenciar la actividad mental constructiva del alumno y guiarla hacia la construcción de significados próximos a los representados en los contenidos escolares, a partir del segundo nivel podemos afirmar que el triángulo interactivo aparece como el foco cardinal de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y constituye la unidad básica de análisis para abordar el estudio de los procesos de construcción de conocimiento y de la influencia educativa que los posibilita.

El tercer nivel de la jerarquía está configurado por un conjunto de principios explicativos sobre los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos implicados en el aprendizaje escolar, que se organizan en dos pilares: los *procesos de construcción del conocimiento* y los *mecanismos de influencia educativa*.

Con respecto al proceso de construcción del conocimiento, en el aprendizaje escolar el alumno despliega un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que implica una intensa actividad mental orientada a la revisión y/o reelaboración de relaciones y conexiones entre sus conocimientos, experiencias previas y los contenidos de aprendizaje en cuestión (Coll, 1999). Así, el factor clave en el aprendizaje reside en el grado de significatividad con que los alumnos aprenden los contenidos; y en el sentido

que atribuyen a éstos. Por tanto, lo relevante de la noción de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), desde la concepción constructivista, es que hace intervenir de manera interrelacionada los tres elementos del triángulo interactivo (Coll, 1988). De esta manera, la interpretación del aprendizaje significativo desde esta concepción se propone a partir de la interrelación que se establece entre el profesor y los alumnos en torno al contenido, más que de cada uno de los elementos por separado.

Ahora bien, con relación al segundo pilar y en un intento de averiguar cómo la enseñanza contribuye a que los alumnos lleven a cabo aprendizajes significativos, la comprensión de los mecanismos de influencia educativa emerge como un elemento crucial para entender las relaciones entre los tres elementos del triángulo interactivo (Coll, 2001a). Para la CCEAE, la influencia educativa debe entenderse en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno, y la influencia educativa eficaz, como un ajuste constante y sostenido de esta ayuda a las vicisitudes del proceso de construcción del conocimiento que lleva a cabo el alumno.

El principio de ajuste de la ayuda educativa se presenta de este modo, de acuerdo con Coll (1999), como el principio explicativo básico de una enseñanza capaz de promover óptimamente el aprendizaje. Así pues, una enseñanza que respete este principio deberá presentar tres rasgos básicos: a) ofrecer formas y niveles de apoyo cualitativa y cuantitativamente diversos; b) hacer evolucionar los niveles y las formas de las ayudas (combinándolas, incrementándolas, disminuyéndolas, etc.), adaptándolas a las actuaciones de los alumnos; y c) plantear retos abordables, es decir, susceptibles de ser asumidos y superados por los alumnos a partir de las competencias disponibles (propias y del entorno educativo).

De acuerdo con esta caracterización de la ayuda educativa y su ajuste, los mecanismos de influencia educativa se definen como: "*los mecanismos interactivos mediante los cuales, y gracias a los cuales, profesores y compañeros consiguen ajustar su ayuda al proceso de construcción de significados y atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje*" (Coll, 1997, p.479). Desde este planteamiento, el análisis de la interacción entre profesor y alumnos debe prestar atención tanto a la actividad mental constructiva de los alumnos como a las ayudas que aporta el profesor para promoverla y orientarla (Coll y Rochera, 2000).

Los mecanismos de influencia educativa, más estudiados hasta el momento, que operan

en el ámbito de la actividad conjunta entre profesor y alumnos en torno a los contenidos escolares son: *la cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje del profesor hacia los alumnos*, y *la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos*.

Ahora bien, para la CCEAE la posibilidad de identificar y evaluar los mecanismos o procesos de influencia educativa que acaban afectando lo que un alumno puede aprender en el marco de la relación triangular: profesor-alumno-contenido dentro de un aula concreta y en un centro particular, no se agota con estos dos niveles de análisis –centro y aula-, sino que es necesario ampliar la perspectiva y diferenciar niveles de la práctica educativa de rango superior, en los que también es posible explorar la influencia educativa (Coll y Onrubia, 1999a; 1999b).

Coll (1994) postula que habría que considerar al menos cuatro niveles implicados en la configuración de la práctica educativa: *la organización social, política, económica y cultural*; *el sistema educativo*; *el centro docente* y *el aula*. En el primer nivel, diversos factores –tales como la estructura de clases socioculturales, el régimen político, el papel de conocimiento y los valores dominantes, entre otros- tendrán claras implicaciones en la función social que se le adjudique a la escuela y en el modelo de escolarización que de ésta se derive. En el segundo nivel, correspondiente al sistema educativo, las decisiones que se tomen con respecto a su estructura, el papel del Estado en su gestión, los años de escolaridad obligatoria, o los saberes que se decida incluir en el *currículo*, son algunos de los factores que condicionarán lo que suceda en los centros docentes y con ello los aprendizajes del aula (Marchesi y Martín, 1998). En el tercer y cuarto nivel, la estructura, organización y funcionamiento de los que se dote la comunidad escolar, y en especial el equipo docente, constituirán factores de influencia sobre la dinámica que establece cada profesor con su grupo de alumnos. En cada uno de estos niveles, el triángulo interactivo será la unidad de análisis que permita explorar la influencia educativa que opera en ellos, y explicar su mayor o menor eficacia (Martín y Mauri, 2001). El anexo 1.1 recoge la organización por niveles que acabamos de describir.

Para dar por concluida nuestra exposición sobre los principios explicativos de la CCEAE, queremos agregar que actualmente se cuenta con un modelo conceptual y metodológico situado en el nivel del aula, dirigido precisamente a la identificación y análisis de los mecanismos de influencia educativa, que se manifiestan en, o actúan a través de, la interacción profesor-alumnos, en el caso de situaciones escolares, y de la interacción adulto-niño o niño-niño, en el caso de situaciones no escolares (Coll 1992; Coll,

Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll y Onrubia, 1999a; 1999b; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Colomina, 1996; Onrubia, 1992; Rochera, 1997; Segués, 2006).

Este modelo llamado *modelo de análisis de la interactividad* se esboza y se define progresivamente desde una diversidad de trabajos que toman como referente principal la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll *et al*., 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1993; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Colomina, 1996; GRINTIE/EDUS, 2006b; Mayordomo, 2003; Onrubia, 1992; 2004; Rochera, 1997; Segués, 2006), y se organiza en torno a tres aspectos fundamentales: los mecanismos de influencia educativa, el ámbito de actuación de los mismos y las unidades o niveles de análisis para abordar empíricamente su estudio (Coll y Rochera, 2000). Asimismo, establece los rasgos distintivos o dimensiones constituyentes del concepto de interactividad y las exigencias teóricas y metodológicas desprendidas de éstas dimensiones[2].

La modelización que hasta ahora hemos realizado de las prácticas educativas desde la CCEAE ha sido con la finalidad de delimitar el marco interpretativo para el estudio de las prácticas de evaluación de los aprendizajes, que a continuación abordamos.

1.2. Las prácticas de evaluación desde un enfoque constructivista sociocultural

Como explicamos anteriormente, la CCEAE concibe la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como elementos de un mismo fenómeno. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, considerada como un ingrediente fundamental de la educación escolar, comporta unas determinadas características que presentamos organizadas en torno una serie de cuestiones centrales, que hoy en día se discuten en el contexto educativo: ¿qué se entiende por evaluación del aprendizaje?, ¿por qué y para qué evaluar?, ¿qué evaluar? y ¿quién, cuándo y cómo evaluar?

Antes de responder a cada una de ellas, queremos recalcar que estas preguntas y sus respuestas están interrelacionadas, hasta el punto de que lo que se responda en una determina lo que, finalmente, se acaba respondiendo en las demás.

[2] Este modelo ha sido ampliamente descrito en Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992); Coll, Onrubia y Mauri (2008); Colomina, Onrubia, y Rochera (2001).

1.2.1. ¿Qué entendemos por evaluación de los aprendizajes?

Evaluar, en un sentido amplio del término, consiste en emitir un juicio de valor sobre las consecuencias de una acción proyectada o realizada en una determinada parcela de la realidad (Hadji, 1992). Entendida de esta manera, y desde una perspectiva socioconstructivista, la evaluación tiene una serie de elementos que le son constitutivos: el hecho de que *se emite un juicio*, que este juicio comporta una *toma de decisiones* y una *dimensión comunicativa* (Mauri y Miras, 1996).

Para estar en disposición de emitir un juicio de valor sobre un aspecto de la realidad, hace falta haber decidido qué es aquello que pretendemos evaluar. Trasladada al ámbito del aprendizaje escolar, la evaluación aparece indisolublemente asociada a las *intenciones educativas* –las cuales pueden concretarse en términos de competencias clave y saberes o contenidos fundamentales- que presiden la enseñanza, y que abordaremos más adelante al responder a la cuestión del qué evaluar.

Así, la objetividad del juicio que se emite en la evaluación depende, básicamente, de dos factores estrechamente relacionados: el grado de claridad con que aparecen definidos los criterios e indicadores cuyo contraste permite formular el juicio valorativo; y la precisión y fiabilidad de los procedimientos e instrumentos utilizados para determinar la presencia o ausencia –o la modalidad y grado de presencia- de los indicadores de aprendizaje, en las producciones de los alumnos (Coll, Martín y Onrubia, 2001).

Sin embargo, la evaluación no se agota con la emisión de un juicio. La evaluación se caracteriza también por la utilización, en algún sentido, del juicio emitido: no sólo evaluamos *algo,* sino que también evaluamos *para algo.* En otros términos, la evaluación incluye siempre un componente de toma de decisiones, de actuación a partir del juicio emitido (Coll y Onrubia, 1999a).

A estas consideraciones se añade la importancia de la dimensión comunicativa de la evaluación. La intencionalidad comunicativa de la evaluación –expresión que utilizamos para referirnos tanto a los destinatarios del juicio evaluativo como a los usos que se espera que éstos hagan de él- preside todo el proceso e influye a menudo de manera decisiva en todos sus componentes. De este modo, la puesta en relieve de la dimensión comunicativa de la evaluación supone una llamada de atención para tener en cuenta no sólo cómo se comunica el juicio evaluativo resultante y a quién se comunica, sino también, y muy especialmente, para qué se comunica (Coll, Martín y Onrubia, 2001).

De acuerdo con Mauri y Barberà (2007), la evaluación como acto comunicativo debe facilitar la apropiación personal –por parte del alumno- del significado educativo que tienen los resultados del aprendizaje y comprometerle activamente en el reconocimiento, revisión y reelaboración de lo aprendido. Así, no basta con informarle del resultado sino que es necesario implicarle en formas de interactividad específicas para ayudarle a abordar la revisión de lo aprendido.

Partiendo de esta conceptualización, la concepción constructivista sociocultural ofrece una serie de claves, implicaciones y orientaciones prácticas para la planificación, puesta a punto y ejecución de las actividades de evaluación. En concordancia con Coll, Martín y Onrubia (2001), estas ideas pueden resumirse brevemente como sigue:

1. *La importancia de los ingredientes cognitivos, afectivos y relacionales en la evaluación de los aprendizajes*. Los alumnos construyen los aprendizajes en la medida en que son capaces de otorgar sentido a los contenidos que aprenden. La dimensión cognitiva del aprendizaje es pues indisociable de los aspectos afectivos, emocionales y relacionales a los que alude básicamente la atribución de sentido (Solé, 1993), y todos estos elementos, en su conjunto, deben ser tomados en consideración al momento de planificar y llevar a cabo las prácticas de evaluación.
2. *La evaluación es un factor esencial en la conformación de los perfiles motivacionales y los patrones atribucionales de los alumnos*. Las situaciones y actividades de evaluación más propicias para promover en los alumnos una disposición favorable al aprendizaje significativo son las que ponen el acento en los procesos de realización –en lugar de hacerlo en los resultados-; permiten que los alumnos obtengan una información lo más ajustada posible de sus logros y dificultades; adoptan un punto de vista criterial –y no normativo- para formular los juicios de valor y ayudan a los alumnos a atribuir los resultados que obtienen a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
3. *La evaluación de los aprendizajes realizados por los alumnos es una cuestión de grado*. Una de las características fundamentales del concepto de aprendizaje significativo es precisamente que la significatividad se entiende como una cuestión de grado. Los procesos de evaluación deben tener muy en cuenta este principio y plantear las actividades y tareas de tal manera que permitan poner de relieve los diferentes niveles de significatividad que con respecto a los contenidos hayan alcanzado los alumnos.
4. *La interrelación de los significados limita el alcance de las actividades de evaluación*. Las redes de conocimientos constituyen sistemas muy complejos con un alto nivel de

interrelación entre los elementos que las integran, lo que hace muy difícil cualquier pretensión de explorarlas en toda su extensión y profundidad. Es preciso por ello, en el momento de planificar la evaluación de los aprendizajes, prever un amplio abanico de actividades y tareas que respondan a las diversas facetas de los significados que pueden haber construido los alumnos, a propósito de los contenidos escolares.

5. *La evaluación del aprendizaje: una instantánea estática del proceso de construcción del conocimiento*. La construcción de conocimientos es un proceso, y como tal dinámico y perpetuamente inacabado. La conveniencia de reforzar el carácter continuo de la evaluación mediante la puesta en marcha de situaciones e instrumentos que tengan en cuenta la dimensión temporal del proceso de construcción de significados es, por lo demás, una consecuencia clara de este mismo fenómeno.
6. *La importancia de los errores en la evaluación*. Valorar el grado de significatividad del aprendizaje supone, entre otras cosas, analizar cuidadosamente los errores, renunciando a interpretarlos exclusivamente como indicadores de una falta de aprendizaje, para incorporarlos como una excelente plataforma desde la cual acometer el ajuste de la enseñanza.
7. *La influencia de la naturaleza del contenido en la evaluación*. Es necesario prever actividades y tareas de evaluación diferenciadas para poder valorar el grado de significatividad de los aprendizajes alcanzados por los alumnos a propósito de cada uno de los tipos de contenidos.
8. *La importancia del contexto en la construcción del conocimiento escolar y en la evaluación del aprendizaje*. Es necesario utilizar actividades y tareas que remitan a contextos variados a través de los cuales pueda comprobarse la generalización –entendida como conocimiento "transcontextualizado", es decir, el que se corresponde con el abanico más amplio posible de contextos particulares- de los aprendizajes realizados por los alumnos.
9. *La funcionalidad del aprendizaje y la búsqueda de indicadores para la evaluación*. Desde la CCEAE, la funcionalidad de los aprendizajes se entiende fundamentalmente como la posibilidad que tiene el alumno de utilizar lo aprendido para acometer nuevas tareas o llevar a cabo nuevos aprendizajes, y está directamente relacionada con su significatividad. Por tanto, en el momento de planificar los procesos de evaluación es fundamental diseñar actividades de evaluación que promuevan o exijan la utilización instrumental del contenido cuyo aprendizaje se desea evaluar.
10. *La asunción progresiva del control y de la responsabilidad en el proceso de aprendizaje: una fuente de indicadores para la evaluación*. La asunción progresiva del control y la responsabilidad en la ejecución de las tareas escolares o en la

realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula refleja un dominio igualmente progresivo de los contenidos que exige la ejecución y realización de dichas tareas y actividades. De este modo, la comprobación de este proceso de cesión/asunción del control aparece como otro de los criterios relevantes para evaluar el proceso de aprendizaje y sus resultados.

1.2.2. ¿Por qué y para qué evaluar? Finalidades y funciones de la evaluación

El eje que vertebra la respuesta a las consideraciones de por qué y para qué evaluar, es la caracterización de la evaluación como una tarea en la que confluyen y se entrecruzan dos funciones distintas que es conveniente distinguir: una *función pedagógica*, al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y una *función social*, al servicio de la acreditación, ante el conjunto de la sociedad, del nivel de capacitación alcanzado por los alumnos mediante los aprendizajes realizados en la escuela (Coll y Onrubia, 1999a).

La *función pedagógica* de la evaluación hace referencia a la toma de decisiones que, a partir de los resultados de la práctica evaluativa, se realizan sobre los propios elementos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. La finalidad última, desde el marco teórico adoptado, sería comunicar un tipo de información para mejorar la práctica educativa, tanto desde la vertiente de la acción del enseñante, como desde la vertiente del nivel de significatividad que pueden alcanzar los alumnos en sus aprendizajes. Esta función de regular la acción no es exclusiva de la evaluación que tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que puede ampliarse también con la evaluación que sucede antes y después de este proceso. En cualquier caso, ha de aportar la información necesaria para que el profesor ajuste su ayuda –en términos de adaptación, de diversificación, de flexibilización, etc.- a las necesidades educativas del alumno (Mauri y Miras, 1996).

En este contexto, de acuerdo con Colomina y Rochera (2002), las prácticas evaluativas constituyen momentos privilegiados del proceso de enseñanza y aprendizaje que los profesores pueden utilizar para ajustar mejor las ayudas que proporcionan a los alumnos, al hacer visibles los conocimientos que han construido en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La noción de ajuste de la ayuda pedagógica a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado fundamenta las propuestas de una evaluación inclusiva útil para orientar la intervención educativa (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Coll, Martín y Onrubia, 2001).

El ejemplo más claro del uso de la evaluación con función pedagógica lo encontramos, probablemente, en lo que se ha denominado tradicionalmente la *evaluación formativa* (Allal, 1979), la cual se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene como objetivo fundamental regular, de manera interactiva, ese mismo proceso, especialmente en lo que concierne a la enseñanza. Mottier (2010), en su síntesis crítica de los trabajos francófonos sobre la *evaluación formativa* de los aprendizajes, resume de la siguiente manera, las tres formas de regulación que Allal (1979; 2007) distingue:

1. La *regulación interactiva:* La evaluación formativa se funda en interacciones del alumno con el docente, con los otros alumnos y/o con el material que se orienta hacia una autorregulación del aprendizaje. La regulación interactiva designa formas de *mediación social* cuya función es sostener la regulación del aprendizaje del alumno. Se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje.
2. La *regulación retroactiva:* La evaluación formativa permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. La regulación retroactiva indica que el *feedback* producido por la evaluación formativa lleva a la selección de los medios y métodos tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. La acción que concierne a la regulación retroactiva puede estar en curso de realización (regulación inmediata) o ya cumplida (regulación diferida).
3. La *regulación proactiva:* Mientras que la regulación retroactiva se dirige a objetivos no alcanzados, la regulación proactiva está vinculada con la elaboración de nuevas actividades de enseñanza y aprendizaje concebidas para tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. La regulación proactiva concierne prioritariamente a las operaciones que exceden el control y se abre a *nuevas trayectorias de aprendizaje*.

Así, Allal (2007) –en Mottier (2010)- señala que "*resulta esencial instaurar una fuerte articulación entre regulaciones interactivas, integradas a cada situación, regulaciones retroactivas, ligadas a las operaciones de verificación y de reanudación de problemas no resueltos, y regulaciones proactivas ligadas a la anticipación y a la planificación de nuevos métodos" (p. 14)*. Por tanto, enfatiza y concluye Mottier (2010), en esta concepción, la evaluación formativa se orienta a adaptaciones en dos planos: el aprendizaje del alumno y los dispositivos de enseñanza puestos en marcha.

En estos últimos años, sin embargo, -sobre todo a partir de las aportaciones de Nunziati (1990)-, se ha subrayado su vertiente *formadora*, en el sentido de su potencial utilidad

para que los alumnos aprendan a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje. Pese a poner el acento en aspectos distintos, la *evaluación formativa y la evaluación formadora* coinciden en poner los juicios de valor elaborados por profesores y alumnos al servicio de la mejora progresiva de la organización, desarrollo y resultados de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll y Onrubia, 1999a).

Allal (1979) indica que todas las formas de evaluación realizan una *función reguladora*, consistente en articular las características de las personas en formación con las del sistema de enseñanza. Tanto la evaluación diagnóstica como la evaluación sumativa ejercen esa función en la medida en que ambas pretenden asegurar que las características de los alumnos respondan a las exigencias del sistema educativo, a través del control que ejercen en los puntos de entrada y salida de los diversos segmentos del mismo. Sin embargo, la función reguladora puede adoptar la forma inversa, es decir, asegurar que las características del sistema se ajusten a las de las personas a las que se dirigen. La función reguladora en este sentido es ejercida, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por la *evaluación formativa*. (Miras y Solé, 1990). El cuadro 1.1 presenta los tipos y funciones de la evaluación que hemos explicado anteriormente.

Cuadro 1.1. Tipos de evaluación y funciones que cumplen

	Función pedagógica	**Función social**
Evaluación diagnóstica o inicial	Regulación proactiva	Orientación y selección
Evaluación formativa o continua	Regulación interactiva	
Evaluación sumativa o final	Regulación retroactiva	Acreditación / Promoción

(Adaptado de Mauri y Miras, 1996)

La *función social* de la evaluación a su vez se vincula a la naturaleza social y a la función esencialmente socializadora de las prácticas educativas escolares. Desde la consideración previa que hemos hecho sobre la doble finalidad de la educación escolar, -naturaleza social y función socializadora- las metas que la presiden son metas sociales que vehiculan un cierto proyecto de sociedad y de persona, y que se orientan a promover y facilitar la adecuada socialización e inserción social de los alumnos (Coll, 2001a). De ahí la importancia del control social de la consecución o no de dichas metas, y en consecuencia, la necesidad de dotarse de instrumentos de evaluación que informen del nivel de desarrollo y aprendizaje alcanzado por los alumnos y que acrediten ante una sociedad la capacitación que dicho nivel implica.

En este sentido, Mauri y Miras (1996), aclaran que la evaluación con función social, especialmente aquella con finalidad acreditativa, influye profundamente en cómo y qué se enseña, y, lógicamente, en lo que aprenden los alumnos. Si la acreditación es fruto de la evaluación de una amplia variedad y tipología de contenidos, en situaciones diversas que exigen procesos cognitivos de alto nivel, si reposa en decisiones colegiadas de los equipos de profesores con la mirada puesta en la máxima promoción posible de los alumnos, deviene un instrumento para favorecer la calidad de los procesos educativos. Pero, en el sentido inverso, si las decisiones se basan en situaciones y contenidos de evaluación restrictivos, que remiten al recuerdo y la memorización, si no exigen una visión de conjunto y de futuro, si atienden estrictamente a la selección, entonces la acreditación supone un obstáculo no sólo para los alumnos sino para la calidad de los procesos de que es consecuencia.

No obstante, la distinción entre la función pedagógica y la función social de la evaluación no es siempre clara. En muchos casos, ciertas formas de evaluación pueden cumplir, y en ocasiones cumplen de manera simultánea, ambas funciones. Ello ocurre a menudo en la que se ha denominado tradicionalmente *evaluación sumativa o final*, entendida –de acuerdo con lo expuesto anteriormente- como aquella que se lleva a cabo al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje: sus resultados pueden utilizarse tanto en la perspectiva de una lógica pedagógica, como en la perspectiva de una lógica de control social, para seleccionar a determinados alumnos como candidatos a participar o no en el proceso de enseñanza y aprendizaje previsto (Mauri y Rochera, 2010).

A menudo la función pedagógica y la función social de la evaluación han sido asociadas a dos grandes culturas de la evaluación. La primera de éstas –*la cultura del test*-, se caracteriza por el predominio de la función social de la evaluación sobre su función pedagógica y, en consecuencia, por la separación de las actividades y tareas de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre cuyos logros pretenden informar (Shepard, 2000). En esta lógica, la evaluación se efectúa en momentos puntuales, normalmente al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje más o menos amplio, y trata de medir, en términos cuantitativos, los aprendizajes realizados por los alumnos hasta ese momento. Las actividades y tareas utilizadas para medir el aprendizaje, tributarias de la cultura del test, tienden a dar prioridad a aspectos tales como la velocidad o la eficiencia de la ejecución en la valoración de las respuestas de los alumnos. En suma, esta cultura evaluativa reduce la evaluación al aspecto sumativo, centrándose básicamente en su función de certificación y acreditación de los aprendizajes

alcanzados por los alumnos o su uso para el control social de la educación y la enseñanza (Coll, Martín y Onrubia, 2001).

En el extremo opuesto al de la cultura del test encontramos una forma esencialmente distinta de entender y practicar la evaluación *–la cultura de la evaluación-,* cuya característica principal es la prioridad otorgada a la función pedagógica, lo que conduce lógicamente a vincular la evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre cuyos logros pretende informar (Birenbaum, 1996). Esta vinculación se produce en un doble sentido: por un lado, la evaluación se extiende al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje, llevándose a cabo tanto al principio, durante el mismo y a su finalización; por otro lado, las tareas de evaluación se planifican y desarrollan de manera que prolongan y reproducen las características de las tareas de enseñanza y aprendizaje, diferenciándose de éstas en su intencionalidad, ya que las tareas de evaluación se llevan a cabo con el propósito de recabar información sobre los aprendizajes de que disponen o han elaborado los alumnos durante el proceso de enseñanza. Además, el énfasis en la valoración del aprendizaje de los alumnos se desplaza hacia el "retrato" o "perfil" de sus competencias, es decir, hacia una valoración del carácter cualitativo más que cuantitativo, multidimensional más que unidimensional y dinámico más que estático, de sus aprendizajes (Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

De acuerdo con lo anterior, y siguiendo a Coll y Onrubia (1999), la evaluación educativa debe responder, intrínseca y necesariamente, a las funciones *social y pedagógica,* puesto que ambas remiten a las intenciones de la educación escolar.

1.2.3. ¿Qué evaluar? competencias clave y saberes fundamentales

Partiendo de la respuesta que hemos esbozado en torno a la pregunta del por qué y para qué evaluar, la CCEAE postula que el objeto central de la evaluación en la educación escolar son los procesos de enseñanza y aprendizaje, que tienen lugar en el contexto escolar.

En este sentido, en los últimos tiempos se han producido un conjunto de modificaciones en la manera de entender y tratar los aspectos que cabe evaluar en el ámbito educativo. Referirnos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje implica, en primer lugar, que el objeto de la evaluación escolar no se restringe al aprendizaje del alumnado, sino que incluye, o habría de incluir, la enseñanza por parte del profesorado y, en

definitiva, el conjunto de aspectos que se encuentran relacionados e implicados en el hecho de enseñar y aprender. Este cambio nos ha conducido desde el alumno hasta la globalidad del proceso educativo, entendiéndolos como un sistema en el cual se encuentran interrelacionadas los diversos elementos que lo conforman, todos ellos posibles objetos de evaluación (Mauri, 2009; Mauri y Miras, 1996).

Un segundo aspecto que se ha modificado respecto a planteamientos anteriores, es el hecho de considerar objeto de evaluación no sólo a los resultados o productos del aprendizaje, sino también al proceso mediante el cual se llegan a producir estos resultados. Esta modificación no es ajena a los cambios que han tenido lugar en el ámbito psicológico y psicoeducativo, donde se observa un paso progresivo de modelos de corte conductual a los denominados modelos cognitivos, todo y que, el énfasis de la evaluación de proceso no es exclusivo de una determinada corriente psicopedagógica.

Así, se entiende que el lógico interés por evaluar los resultados del aprendizaje escolar no puede hacernos olvidar que éstos son consecuencia de un proceso más o menos dilatado en el tiempo que también cabe evaluar. La evaluación del proceso es sensible a los cambios que comportan la educación entendida como un sistema complejo y en continua modificación (Imbernón, 1993). En último término, el hecho de considerar los procesos de enseñanza y aprendizaje como el objeto central de la evaluación ha permitido deshacer la tradicional identificación entre evaluar y examinar en el contexto escolar (Mauri y Miras, 1996).

Ahora bien, la globalidad del proceso educativo está determinada por las *intenciones educativas,* entendidas como los aprendizajes que se espera adquieran los alumnos. En este sentido, cuando se toman decisiones sobre qué ha de enseñar el profesorado, y por tanto, cómo ha de evaluar y qué ha de aprender el alumnado, es decir, cuando se toman decisiones curriculares, también se están tomando decisiones sobre qué tipo de personas y qué tipo de sociedad se quiere contribuir a formar con la educación. Esta consideración conlleva una elección que sugiere la necesidad de explorar, y en su caso establecer, una distinción entre lo que se considera *básico imprescindible* y lo *básico deseable* en el currículo de la educación básica (Coll, 2004; 2006).

De acuerdo con Valls (1996), la palabra *básico* forma parte del vocabulario pedagógico desde hace tiempo como un adjetivo que califica en gran manera al conjunto de experiencias educativas que se ofrecen en la escolaridad obligatoria. Coll (2004; 2006), destaca que el concepto *básico* es utilizado habitualmente en el marco del currículo

escolar y referido a la concreción de las intenciones educativas con una multiplicidad de significados interconectados e interrelacionados. Los contenidos y competencias identificados como básicos con el fin de justificar su presencia en el currículo escolar remiten siempre a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos.

Por tanto, continuando con el mismo autor, lo *básico imprescindible* hace referencia a los aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social. Lo *básico deseable*, por su parte, remite a los aprendizajes que, aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse. Son aprendizajes que pueden ser recuperados sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria.
A este respecto, conviene aclarar que la educación básica no es una característica exclusiva de la educación obligatoria inicial. De acuerdo con Coll (2004), en todos los momentos o fases de la vida de las personas surgen necesidades básicas de aprendizaje que exigen ser satisfechas. La educación básica, entendida como la provisión de una ayuda sistemática y planificada, dirigida a promover la realización de unos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas en los diferentes momentos o fases de su existencia, se extiende a lo largo de la vida.

En un esfuerzo por redefinir lo básico en la educación básica (Coll, 2006; Coll y Martín, 2006a; 2006b), la concepción constructivista propone una doble entrada simultánea por *competencias clave* y por *saberes o contenidos fundamentales,* asociados a las mismas. Un aspecto fundamental de esta propuesta es la consideración de que la identificación y definición de los aprendizajes esperados de los alumnos en términos de competencias no permite prescindir de los contenidos, tal como lo enfatiza Coll (2007a; 2007c; 2009). El autor señala que puede resultar engañoso definir únicamente qué enseñar, aprender y evaluar en la educación básica, en términos de competencias, ya que tras una lista aparentemente razonable de competencias es posible encontrar un volumen en realidad inabarcable de saberes asociados.

Desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada, el autor explica que el interés fundamental del concepto de *competencia* reside en el hecho de que proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar un aspecto a la vez nuclear y

extremadamente complejo en la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares. Es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos. Sería incorrecto, sin embargo, limitar el interés del concepto de competencia a un componente puramente instrumental, de herramienta útil para concretar las intenciones educativas. Sin embargo, cabe mencionar que pese a sus aportaciones en este sentido, el concepto de competencia sigue enfrentando limitaciones importantes en lo que concierne a la identificación y concreción de las intenciones educativas (Coll y Martín, 2013). A este respecto, profundizaremos en el punto 1.4 de nuestro documento.

En conclusión, la CCEAE responde a la pregunta *qué evaluar* desde la consideración del objeto de la evaluación como un todo integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, de acuerdo con Coll y Onrubia, (2002), la prioridad pasa a ser la planificación y organización de las tareas de evaluación que permitan valorar el grado de significatividad del aprendizaje desarrollado por los alumnos; el cual se acaba concretando en unas determinadas competencias básicas imprescindibles y saberes o contenidos fundamentales, que a su vez son la representación de las intenciones educativas que una sociedad, en particular, ha considerado básicas para el tipo de persona que busca formar. Estas competencias y saberes específicos conllevan una serie de implicaciones instruccionales y pedagógicas que revisaremos en el apartado 1.3 de nuestro informe.

1.2.4. ¿Quién, cómo y cuándo evaluar? actores, procesos y momentos

Hemos decido abordar estas últimas cuestiones de forma integrada debido a que consideramos que las diferentes respuestas se relacionan estrechamente al ponerse al servicio de la función pedagógica de la evaluación, es decir, al servicio del ajuste de la ayuda educativa y la mejora del aprendizaje.

Como ha quedado reflejado anteriormente, desde el marco interpretativo de la CCEAE, entendemos la construcción del conocimiento escolar como un proceso activo y de naturaleza social –por el que el alumno elabora los conocimientos mediante su propio esfuerzo, ayudado por la influencia educativa del profesor o de otros compañeros más competentes–. Así pues, consideramos la práctica de la evaluación como un proceso presidido por la intención de que los alumnos hagan públicos los conocimientos para

poder valorarlos y mejorarlos en el contexto social y comunicativo de la clase (Coll, 1990a; 2001a).

Aunque normalmente se ha asociado la figura del profesor como el único responsable de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes –generalmente desde una función social de la evaluación- al proponer el triángulo interactivo como unidad de análisis, la CCEAE amplía este foco. En consecuencia, se resalta ahora el papel esencial del alumno como responsable de evaluar y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre las características de la tarea evaluada. Así, la comunicación, el análisis y la valoración conjunta de los resultados de evaluación por parte de profesor y alumnos adquieren una importancia capital (Coll y Onrubia, 2002; Mauri y Barberà, 2007).

Por tanto, profesor y alumnos son agentes de la evaluación. La pregunta de *quiénes* evalúan, se responde a partir de la interrelación que se establece entre *el profesor y el alumno,* en torno a los contenidos y competencias evaluados; para lo cual se requiere una doble intencionalidad: por un lado, el profesor debe tener la voluntad de abrir el proceso de evaluación (*heteroevaluación)* al alumno, y por otro, el alumno de asumir esta responsabilidad otorgada (*auto y coevaluación)*.

De esta manera, la práctica de la evaluación se concreta en formas de actuación conjunta entre *profesor y alumnos*, presididas por diferentes motivos. Así pues, es posible identificar actuaciones guiadas por: la intención de preparar la situación de evaluación (*actividades de preparación*); mostrar públicamente el conocimiento adquirido (*actividades de evaluación en sentido estricto*); corregir y calificar el aprendizaje (*actividades de corrección/calificación*); comunicar su valoración al alumno (*actividades de comunicación/devolución*); y mejorar el aprendizaje y/o la enseñanza basándose en la evaluación obtenida (*actividades de aprovechamiento*) (Coll, Mauri y Rochera, 2012; Coll y Onrubia, 2002; Colomina y Rochera, 2002; Colomina, Rochera y Barberà, 2002; Mauri y Barberà, 2007; Mauri, Valls y Barberà, 2002). En cada uno de estas actuaciones puede darse una mayor o menor implicación de profesor y alumnos (*quién o quiénes evalúan)*. Y así mismo, estas actuaciones requieren formas e instrumentos que faciliten un mayor o menor grado de elaboración y explicitación de los significados construidos a propósito de los contenidos evaluados (*cómo evaluar*). A continuación, describimos cada una de estas actuaciones.

Las actuaciones presididas por el motivo de *preparar la actividad o situación de evaluación* –en concordancia con Colomina y Rochera (2002)-, permiten compartir

significados al profesor y a los alumnos sobre los contenidos y competencias que deben desarrollarse en las tareas de evaluación. Mauri, Valls y Barberà (2002), sugieren que se expliciten los principales aspectos del contenido que se va a evaluar, al igual que los objetivos y criterios de evaluación, las exigencias o dificultades previsibles y las condiciones de desarrollo de cada una de las tareas. También se requiere que las consignas del profesor o de los materiales, sean claras y suficientes, permitiendo que el alumno participe activamente en la elaboración de dicha representación inicial de la tarea de evaluación, del proceso que se debe seguir y de los resultados esperados.

Con respecto a las actuaciones de *evaluación propiamente dichas*, Colomina y Rochera (2002), señalan que son aquellas que permiten aportar elementos sobre los aprendizajes de los alumnos expresados bajo las condiciones que presentan las tareas o preguntas (mayor o menor grado de apertura, mayor o menor grado de participación de los alumnos en su definición, etc.). En este sentido, existen diferentes maneras de contar con la implicación del alumno y con ello promover la *autoevaluación*. Desde la CCEAE se propone que el alumno tenga la posibilidad de contrastar sus ideas iniciales acerca de la tarea de evaluación, que pueda manifestar abiertamente sus expectativas o sus dudas sobre lo que hay que hacer y cómo ajustar su actividad a los criterios de valor, y que pueda disponer de instrumentos de apoyo como, por ejemplo, los cuestionarios de autoevaluación inicial, los formularios de comunicación de objetivos, las hojas de reformulación de criterios y objetivos, y los contratos didácticos o de evaluación (Coll y Onrubia, 2002; Colomina y Rochera, 2002; Mauri, Valls y Barberà, 2002).

También son útiles las tareas de evaluación que llevan al alumno a planificar o a anticipar lo que debe hacer para resolver con éxito una determinada tarea; y las que promueven la *autorregulación,* entendida como la asunción progresiva de responsabilidad del alumno en la planificación, el control del proceso de aprendizaje y la evaluación de su efectividad en la consecución de los objetivos deseados. Ahora bien, debido a que el aprendizaje es una actividad mediada por otros –profesores y alumnos-, de acuerdo con Mauri y Rochera (1997), la autorregulación del aprendizaje y de la evaluación precisa, además del dominio de capacidades cognitivas y afectivas –por ejemplo, saber qué es aprender, poder planificar, regular el proceso de aprendizaje y revisarlo, valorarse como un alumno competente, etc.-, el dominio de estrategias sociales y de comunicación –por ejemplo, pedir ayuda a quien mejor pueda dársela o formular esta demanda de ayuda de modo eficaz, etc.-.

Así, de acuerdo con Coll, Mauri y Rochera (2012), aprender a aprender no es un proceso que se desarrolle por la simple participación de los alumnos en situaciones educativas diversas, sino que es un proceso constructivo, personal y social que comporta la intervención de diferentes factores psicológicos e interpsicológicos -cognitivos, metacognitivos, motivacionales, afectivos y relacionales- y que se desarrolla a partir de las características específicas y oportunidades de uso que brinda la actividad con otros, en diferentes contextos.

En este sentido, Mauri, Valls y Barberà (2002), mencionan que las tareas de evaluación mutua entre alumnos o tareas de *coevaluación* resultan igualmente valiosas. Debido a que permiten a los alumnos ponderar los límites o aciertos de los criterios de valoración, pues se ven obligados a justificarlos, a negociar su significado y a ajustar su uso. Además, mientras se hacen públicos los conocimientos adquiridos, existen otros modos de tomar conciencia del proceso de aprendizaje, como por ejemplo, elaborar cartas de estudio, bases de orientación, guías de composición escrita, guías procedimentales, inventarios de hábitos de autocontrol. Cada uno de estos instrumentos no tiene valor por sí mismo sino por su contribución a los fines de la evaluación; es decir, porque ayudan al alumnado a conocer lo que está aprendiendo y a mejorarlo si cabe.

Las actuaciones con *motivos de corrección y calificación* de lo aprendido son actividades que permiten valorar el grado en el que los alumnos comparten significados sobre las competencias y contenidos escolares –valoración cualitativa y/o cuantitativa- mediante el uso de criterios de corrección. Así, lo importante es que el alumno pueda elaborar un juicio personal sobre su trabajo como resultado de su capacidad para aplicar y relacionar entre sí los criterios de evaluación. Habitualmente esta tarea se reserva al profesor, pero el alumno puede también participar directamente en la valoración, implicándose en situaciones de autocorrección y autocalificación individuales o de grupo, con el profesor y/o otros alumnos (Coll y Onrubia, 2002).

Asimismo, Colomina y Rochera (2002) aclaran que esta apertura de los momentos de corrección a la participación de los alumnos no debe interpretarse como una pérdida de la responsabilidad última del profesor en cuanto a la valoración de los resultados, sino como una *corresponsabilización* de los alumnos en relación con los procesos de aprendizaje y con su evaluación para intentar mejorarlos. Es decir, se trata de ayudarles a reconocer la necesidad de criterios para identificar el valor de las producciones, a decidir entre la diversidad de formas de corregir y de calificar, a conocer qué tiene mayor

valor cuando se corrige y califica, y a aceptar la relatividad del hecho mismo de la corrección (Mauri, Valls y Barberà, 2002).

Las actuaciones con *motivos de devolución/comunicación* son actividades que permiten mostrar a los alumnos la valoración de los resultados y compartir significados sobre ella. Estos resultados, además de mostrarse de forma cuantitativa, deben expresarse también cualitativamente, para hacer más comprensible a los alumnos la valoración obtenida (Colomina y Rochera, 2002). En este marco, la devolución y la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos se convierte en una actividad crucial, al situarse en un momento del proceso de evaluación en el que es posible, por una parte, sintetizar la contribución de los dispositivos educativos desplegados a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje a la construcción de conocimientos; y, por otra parte, elaborar otros nuevos o específicos de la actividad de comunicación, si se dan las condiciones oportunas. Unos y otros dispositivos confieren a la actividad de *devolución/comunicación* un alto valor pedagógico (Mauri y Barberà, 2007).

Por último, una vez que los resultados o juicios de valor se hacen públicos, de lo que se trata es de sacar el mayor *provecho educativo* de los mismos. Así, lo fundamental es planificar la mejora de las actuaciones de aprendizaje y enseñanza futuras, que pueden ser diferentes para cada alumno. Las ayudas que el profesor le preste al alumno durante todo el proceso de evaluación, le permitirán tomar conciencia de la importancia de las estrategias de dirección y control, y de su realización precisamente en el mismo momento en que las pone en práctica; ni un momento antes, cuando el proceso no está siendo analizado todavía, ni después, cuando puede ser difícil recordar su desarrollo específico.

En este sentido, desde el punto de vista del *ajuste de la ayuda* se considera importante que los profesores fomenten, además de las tareas de evaluación propiamente dichas y su correspondiente corrección, la creación de *actividades preparatorias, de devolución y de aprovechamiento*, identificándolas como aliadas para aumentar las posibilidades de conseguir incidir en el aprendizaje de sus alumnos (Coll, Mauri y Rochera, 2012; Coll y Onrubia, 2002; Colomina y Rochera, 2002; Colomina, Rochera y Barberà, 2002; Mauri, Valls y Barberà, 2002).

En conjunto, todas estas actuaciones deben tener como finalidad ayudar a los alumnos a construir significados adecuados y compartidos con el profesor sobre los contenidos y competencias evaluadas, y a atribuir un sentido a esos contenidos. Las posibilidades de conseguirlo, apuntan Colomina, Rochera y Barberà (2002), dependen en parte de enfocar

la evaluación no sólo como un momento puntual en el tiempo sino como un proceso más amplio que permite inscribir la realización de las tareas de evaluación por parte del alumnado en el conjunto de la situación de evaluación; y como un proceso que, además de valorar los conocimientos que los alumnos han conseguido elaborar, no renuncia a utilizar la evaluación como nuevas oportunidades para que los amplíen y enriquezcan, persiguiendo, en definitiva, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Ahora bien, este conjunto de actuaciones guiadas por diferentes motivos y diferentes actores -el profesor (*heteroevaluación)*, los alumnos (*coevaluación*) o cada alumno *(autoevaluación*)-, puede tener lugar en diferentes *momentos evaluativos* a lo largo del proceso educativo. Como introdujimos en la presentación de la temática de estudio, estos momentos constituyen la respuesta al *cuándo* evaluar. Así, tenemos la clásica categorización entre *evaluación inicial* o *diagnóstica, evaluación formativa* y *evaluación sumativa* o *final*. Fue Scriven (1967), quien inicialmente, estableció la distinción entre *evaluación sumativa* y *evaluación formativa*. Posteriormente, Bloom Hastings y Madaus (1971, 1975) introdujeron una nueva categoría, la *evaluación inicial o diagnóstica*. Los tres tipos de evaluación no son en absoluto excluyentes, sino complementarias y cada una posee una finalidad específica en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Miras y Solé, 1990).

La *evaluación diagnóstica* o *inicial* se utiliza con la finalidad de establecer un pronóstico, y es como su nombre lo indica, la que tiene lugar al inicio de una actividad, secuencia, programa o curso. Informa acerca de las competencias que posee un alumno determinado para abordar un nuevo contenido de aprendizaje. En cuanto a la *evaluación continua o formativa* es aquella que tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. La *evaluación sumativa* es aquella que permite realizar un balance final de los conocimientos adquiridos por los alumnos y formular un juicio relativo a su acreditación académica. De acuerdo con Miras y Solé (1990), este tipo de evaluación interviene al término de una unidad o secuencia de enseñanza, ya se trate de un curso, un ciclo, una quincena o un semestre, y siempre, con el propósito de determinar el grado de dominio de unos objetivos previamente establecidos, sobre los que supuestamente ha girado el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalizamos nuestra exposición sobre las principales cuestiones que atañen a la evaluación, recalcando que desde la CCEAE, las prácticas evaluativas se configuran ante todo, como vehículos e instrumentos esenciales para concretar la atención educativa a la diversidad y promover una *enseñanza adaptativa*.

En este sentido, una *enseñanza adaptativa* (Coll y Miras, 1990; Coll, Martín y Onrubia, 2001; Onrubia, 1993; Onrubia, *et al.*, 1998), es aquella estrategia general de respuesta a la pluralidad de los alumnos que se basa en la diversificación de las formas de actuación educativa, de acuerdo con sus características, manteniendo las mismas metas y objetivos globales para todos. Así, el instrumento básico para proporcionar una atención educativa a las diferencias individuales de los alumnos debe ser la adaptación, habitual y sistemática, de las formas de enseñanza a las características y al proceso de aprendizaje del alumnado.

Lo anterior implica, por un lado, poner a disposición de los alumnos un conjunto lo más amplio posible de formas diversas de ayuda y apoyo; así como, flexibilizar esas formas de ayuda y apoyo, favoreciendo que los alumnos puedan recibir, en cada momento, y en función de sus necesidades, tales formas de ayuda y apoyo. La enseñanza adaptativa supone aplicar este principio de adaptación –en el doble sentido de diversificación y flexibilización- tanto en los aspectos curriculares como en los aspectos organizativos implicados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y convertir este principio en el eje de la acción educativa para el conjunto del alumnado (Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

A continuación presentaremos, de forma sucinta, los posicionamientos de la *perspectiva situada y autentica de la enseñanza y el aprendizaje*, como un paso previo que nos permitirá abordar íntegramente –en el punto 1.4 del presente informe- la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias. Consideramos que estos posicionamientos son plenamente compatibles con la modelización que la CCEAE asume de las prácticas educativas y de evaluación.

1.3. La perspectiva situada y auténtica: su aportación a la comprensión de las prácticas educativas

En épocas recientes ha tenido lugar un rápido crecimiento en el número de enfoques que intentan explicar e investigar el desarrollo de la cognición y el aprendizaje en su contexto. De acuerdo con Daniels (2003), la cognición situada representa una de las tendencias actuales más representativas y prometedoras de la teoría y actividad sociocultural. Este paradigma toma como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1979; 1986;) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987); y centra su atención en aspectos específicos del aprendizaje, pero, a diferencia de otras teorías, su punto de convergencia es la *situación* como característica inseparable y necesaria de los procesos educativos (Amaya, 2006). Más recientemente, los trabajos de Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Lave (1988), Rogoff (1993), Wenger (2001), por citar sólo algunos de los más conocidos en el ámbito educativo, han contribuido a la consolidación de este paradigma.

Los términos *cognición situada*, *acción situada o situacionalidad* (*situativity*), no disfrutan de un consenso general entre los diferentes investigadores. Díaz Barriga (2006) especifica en su obra –basándose en Hendricks (2001)-, que la cognición situada puede asumir diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*) o aprendizaje artesanal.

Por su parte, Wilson y Mayers (1999), señalan al menos dos grupos de investigadores típicamente asociados con la cognición situada. En el primer grupo, se sitúan los antropológicos como Jean Leave (1988, 1991) y Lucy Suchman (1993), quienes están interesados en la construcción cultural del significado. Ellos relacionan la antropología y la teoría crítica con el socioculturalismo de Vygotsky (Newman, Griffin, y Cole, 1991; Forman, Minick, y Stone, 1993; Rogoff, 1993). Estos investigadores a menudo evitan el término *cognición situada* y emplean el de *acción situada* o *aprendizaje situado*.

En el segundo grupo, se sitúan los cognitivos como Allan Collins (2006), John Seely Brown (1989), Don Norman (1993) y Bill Clancey (1993; 1997), quienes están interesados en la cognición como un nivel individual y social. Para ellos, la cognición situada tiene fuertes lazos con la inteligencia artificial, la neurociencia, la lingüística, la psicología y todos los campos con implicación directa a la comprensión de la mente individual.

Para el propósito de nuestra investigación, de acuerdo con Díaz Barriga (2006a), nos centraremos en los autores que sostienen que el conocimiento es *situado* porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. En este sentido, Lave (1991) clarifica que *situado* no implica que algo sea concreto y particular, o que no sea generalizable o no imaginario; significa más bien, que una determinada práctica social está interconectada de múltiples maneras con otros aspectos de los procesos sociales en curso dentro de los sistemas de actividad, en muchos niveles de particularidad y generalidad. El autor sostiene que las actividades situadas aportan campos de acción que se estructuran mutuamente; en la práctica tales recursos se encuentran en la propia actividad del sujeto en relación con el entorno y se configuran a partir de la interacción de múltiples realidades.

El desarrollo de esta teoría ha dado pie a un enfoque instruccional denominado *enseñanza situada*, que reconoce que el aprendizaje escolar es un proceso de enculturación que ayuda a los estudiantes a integrarse a una comunidad o cultura de prácticas sociales específicas. En este sentido, *aprender* y *hacer* son acciones inseparables. En consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el *contexto pertinente* (Díaz Barriga, 2006a).

Brown, Collins y Duguid (1989) apuntan que la división entre el *aprender* y el *hacer*, la cual es capturada por las categorías populares *saber qué* y *saber cómo*, bien puede ser un producto de la estructura y las prácticas de los sistemas educativos actuales. Los autores señalan que es posible afirmar que las situaciones conjuntamente producen conocimiento mediante *la actividad* y que el aprendizaje y la cognición, son fundamentalmente situados.

En este sentido, Sagástegui (2004) aclara que bajo la denominación de *aprendizaje situado* se han articulado diferentes inquietudes, intuiciones y teorías. Sin que exista una significación unívoca, puede sostenerse que lo *situado* del aprendizaje hace referencia a un principio básico: la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. Estos constitutivos no son factores de influencia sino el *resultado* de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad.

Lo anterior implica que el individuo, en este caso el alumno, deje de ser la unidad de análisis de la explicación psicológica (Díaz Barriga, 2006a), en el sentido de que sus posibilidades educativas no recaen sólo en su capacidad individual, sino que se destaca la potencialidad de las situaciones educativas en que participa, en términos de las posibilidades y restricciones que ofrecen para promover su desarrollo. De esta manera, la unidad de análisis se convierte en *la actividad* de las personas en contextos de práctica determinados. Se afirma que todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición, puede definirse como *situado* en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es el resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (Díaz Barriga, 2006a).

Lo que aprendemos es, entonces, explicable sólo a partir de prácticas sociales. Éstas determinan, en un contexto determinado, cómo conocemos, lo que conocemos y su significado. Por lo tanto, siguiendo a Sagástegui (2004), el aprendizaje situado exige en la escuela una actividad creativa de interpretación del mundo; requiere que los estudiantes operen en situaciones *reales* y *auténticas* semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y con agentes no humanos –incluidos los frutos del conocimiento socialmente producidos, tales como lenguajes, teorías, esquemas, mapas, artefactos técnicos, etc.

Pero el desarrollo de aprendizajes situados tiene exigencias adicionales en el ámbito escolar: en primer lugar, las situaciones educativas deberán estar organizadas en función de las posibilidades de desarrollo cognitivo de los estudiantes, lo que Vigotsky llamó la *zona de desarrollo próximo*; en segundo término, la experiencia debe ser guiada y apoyada a través de un proceso de *andamiaje*, para facilitar a los alumnos cierta destreza frente a la complejidad de los problemas, mediante procesos de colaboración con otros. Finalmente, requiere también reconocer las racionalidades y subjetividades que se ponen en juego en el transcurso de la actividad, desde la formulación de problemas hasta la creación de estrategias de solución, su desarrollo y evaluación: en suma, un proceso de *metacognición* (Sagástegui, 2004).

En consecuencia, un modelo de enseñanza situada resalta la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto,

así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco, de la misma manera que también lo resalta un modelo de orientación socioconstructivista.

Lo anterior implica que en la toma de decisiones pedagógicas –delimitación de intenciones, selección y tratamiento de contenidos, previsión de estrategias docentes y para el aprendizaje, mecanismos de evaluación, entre otros-, juegue un papel protagónico la consideración de las situaciones reales en las que el sujeto ha recreado, recrea o deberá recrear el conocimiento que habrá de adquirirse en el escenario escolar (Rigo, 2006 citado por Díaz Barriga, 2006a). Este aspecto es de especial relevancia a propósito de la evaluación por competencias y lo abordaremos más adelante.

En palabras de Díaz Barriga (2006a), desde la perspectiva del sujeto que aprende, la adopción de un enfoque de enseñanza situada recupera y amplía algunos de los principios educativos del constructivismo sociocultural (Coll, 2001b) y la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976). El punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber; así como la intención de que las experiencias educativas aborden mejor sus necesidades personales. Igualmente, se enfatiza la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos. Pero además se establece la importancia que tiene el *uso funcional y pertinente* del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados; sobre todo, la sintonía de dicho conocimiento con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social o profesional.

Con respecto al tipo de metodologías de enseñanza, la perspectiva situada aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, relevantes y propositivas, en contraposición a ser sucedáneas, artificiales o carentes de significado. Así "*las actividades auténticas, se definen simplemente como las prácticas ordinarias de la cultura"* (Brown, Collins y Duguid, 1989, p.34). La actividad *auténtica*, explican los autores, es importante para los estudiantes, ya que es la única forma de que puedan lograr el acceso al punto que les permite actuar significativamente y con propósito. Es la actividad *auténtica* lo que forma y mejora sus herramientas, y les proporciona también, experiencia, la cual es claramente importante para la acción.

De acuerdo con Derry, Levin y Schauble (1995), desde la perspectiva sociocultural la *autenticidad* se determina según el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el estudiante; así como el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven. Para estos autores, las prácticas educativas que satisfacen en un alto grado los criterios

anteriores, incluyen el análisis colaborativo de la información o contenidos de aprendizaje, las simulaciones situadas y el aprendizaje *in situ;* es decir, el que se desarrolla en escenarios *reales*, donde los alumnos realizan actividades auténticas. Los autores proponen el uso de estas dos dimensiones, que si bien originalmente fueron pensadas para mejorar la enseñanza de la estadística, pueden extrapolarse al diseño y evaluación de las tareas en los diferentes campos del conocimiento (Díaz Barriga, 2006a):

- *Grado de relevancia cultural:* entendida como una instrucción que emplee ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer.
- *Nivel de actividad social:* entendida como una participación tutorizada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores tales como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

Por tanto, retomando los planteamientos del enfoque socioconstructivista e incorporando el posicionamiento de la perspectiva situada, es de esperar que si la enseñanza y el aprendizaje se conciben como una práctica organizada en torno a actividades *auténticas* –reales y culturalmente relevantes-, la evaluación habría de guardar congruencia con ella; de tal manera que exista una *evaluación auténtica.* En este sentido, cerramos este apartado con la mención de que los seguidores de la *instrucción basada en competencias*, la han adoptado como el medio por excelencia para valorar las llamadas competencias.

Hasta ahora hemos presentado los postulados generales de nuestras coordenadas teóricas asumidas –la CCEAE y la perspectiva de la enseñanza situada y auténtica-, a continuación daremos paso al estudio de las implicaciones que tiene entender la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes en términos de *competencias,* desde estas coordenadas.

1.4. La enseñanza y evaluación de los aprendizajes en términos de competencias

En las últimas décadas el enfoque por competencias ha irrumpido en el campo de la educación, presentándose como una tendencia novedosa y caracterizando, progresivamente, la mayoría de las propuestas curriculares impulsadas en todos los

ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación infantil hasta la educación superior (Cappelletti, 2010; Coll, 2009; Díaz Barriga, 2006; 2014; Perrenoud, 2011; Tejada, 2005; Zabala y Arnau, 2008).

Un factor importante para entender la rápida difusión y penetración del enfoque por competencias en el contexto educativo es su adopción por parte de numerosas administraciones educativas y por instituciones e instancias internacionales orientadas a formular recomendaciones curriculares y a promover evaluaciones de rendimiento en una perspectiva comparada (Coll, 2007a; 2007c; 2009).

Esta importancia que se le ha concedido a las competencias está suscitando reflexiones y debates de gran interés relacionados con su sentido y su finalidad. Escamilla (2008), señala que gran parte de la polémica la genera su procedencia. La atención que el mundo de la economía y la empresa ha volcado sobre las competencias ha originado algunas suspicacias sobre su intención; y en consecuencia, sobre el valor de las repercusiones que podría tener su traslado al contexto educativo.

Por tanto, consideramos que para tener una mirada global sobre el estudio de las competencias, es necesario revisar algunas de las principales definiciones del término competencia.

1.4.1. Algunas precisiones conceptuales del término *competencia*

Como han señalado diversos autores (Cappelletti, 2010; Coll, 2009; Díaz Barriga, 2006; Escamilla, 2008; Garragorri, 2007; Pérez Gómez, 2007; Perrenoud, 2011; Rodríguez, 2007; Tobón, 2006; Zabala y Arnau, 2007; entre otros), en los últimos años es posible encontrar, en el contexto educativo, muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias.

De acuerdo con Coll (2009), son muchos los factores que explican la enorme diversidad de acepciones y usos del concepto competencia, sin embargo, el autor destaca dos: el primero es la coexistencia de tradiciones distintas en el origen del concepto y en su incorporación al campo de la educación y la formación; el segundo, el hecho de que tanto el concepto de competencia como los enfoques educativos basados en competencias admiten interpretaciones diversas y tienen implicaciones distintas en función de la visión que se tenga de las finalidades de la educación y de las teorías psicológicas y psicoeducativas desde las que se abordan y se planean.

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, el término *competencia* viene del latín *competentia*, que puede entenderse en dos sentidos:

- *competencia, cf. competir,* que significa: disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran obtener una misma cosa
- *competencia, cf. competente,* que significa: incumbencia; pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado

Históricamente, Torres (2002) citado por Rodríguez (2007), explica que la noción de competencia se encuentra referenciada desde los textos de Aristóteles (Metafísica) y su preocupación por el *ser* y el conocimiento, en las preguntas de Parménides, en los diálogos de Platón y en los pensamientos de Protágoras, entre otros.

Por su parte, Tobón (2006), en la síntesis que presenta en torno a la construcción histórica del término competencia, señala que este concepto se comenzó a estructurar en la década del sesenta con base en dos aportaciones: la lingüística de Chomsky y la psicología conductual de Skinner.

Noam Chomsky (1970) fue el primero en emplear en sus estudios de lingüística la noción de competencia (*lingüística)*, para dar cuenta de cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. El autor propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo. A partir de esto, el concepto de competencia comenzó a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones, tanto en la lingüística como en la psicología (conductual y cognitiva) y en la educación.

En el lado opuesto se encuentran los planteamientos de la psicología conductual, en donde progresivamente se ha ido hablando de la competencia como un comportamiento efectivo, hasta llegar a concretarse, actualmente, en un sólido modelo conductual de las competencias. Este modelo, si bien ha trascendido el esquema de estímulo-respuesta, sigue basándose en el comportamiento observable, efectivo y verificable, confluyendo así el desempeño dentro de la competencia. El enfoque por competencias desde lo conductual ha tenido notables repercusiones en el campo de la gestión del talento humano en las organizaciones, donde se asume con la orientación de buscar que los trabajadores posean competencias clave para que las empresas sean competitivas. Desde mediados de la década de los años noventa, esta concepción de las competencias

también ha sido implementada en instituciones educativas de varios países, buscando con ello formar personas con ciertas competencias que les permitan un mayor impacto en la inserción laboral (Tobón, 2006).

Otra línea disciplinar procede de la psicolingüística y la psicología cultural que enfatizan la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de la persona con su entorno. En este sentido, Tobón (2006) hace referencia a las elaboraciones de Hymes (1996), quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y del conocimiento lingüístico en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno.

En una vía diferente, pero también con un enfoque contextual, están los aportes de la psicología cultural que tienen como principal representante a Vygotsky (1979). En esta línea, básicamente, se ha propuesto que las competencias son acciones situadas en el sentido de que tienen en cuenta el contexto en el cual se llevan a cabo y que se definen en relación con determinados instrumentos mediadores. En general, la psicología cultural ha aportado al concepto de competencia el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas (Tobón, 2006).

Por su parte, la psicología cognitiva también ha hecho aportes significativos a las competencias. En este sentido, destaca la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1997), la cual da un soporte teórico sustancial a la comprensión de las competencias en su dimensión cognoscitiva. Igualmente, destacan las contribuciones de Sternberg (1997) en torno a la inteligencia práctica, referida a la capacidad que han de tener las personas para desenvolverse con inteligencia en las situaciones de la vida.

Esta construcción histórica del concepto competencia, en torno a múltiples referentes disciplinares y demandas socioeconómicas es lo que explica –siguiendo a Tobón (2006)-, la diversidad de definiciones y metodologías que existen para llevar a la práctica el enfoque por competencias.

Actualmente conviven múltiples acepciones del término que, según Rodríguez (2007), podrían agruparse en dos grandes bloques: definiciones académicas y definiciones institucionales. Otros autores, como Zabala y Arnau (2008), presentan su revisión, agrupando las diferentes definiciones en dos grandes categorías: aquellas relacionadas con el ámbito profesional y las relacionadas con el ámbito educativo. Los autores puntualizan que la conceptualización del término *competencia* en el ámbito educativo

recoge las ideas principales de las formuladas en el mundo del trabajo, pero adoptando niveles de mayor profundidad y extensión en el campo de aplicación; y en algunos casos, precisando la forma en que se movilizan los componentes de la competencia.

Sin el afán de ser exhaustivos, a continuación introducimos el cuadro 1.2, en el que hemos recogido *algunas* definiciones del término competencia relacionadas con el contexto educativo, enunciadas por diversas instituciones, currículos y autores. De este modo, perseguimos ilustrar las diferentes interpretaciones que ha tenido –y tiene- dicho término en este campo.

Cuadro 1.2. Algunas definiciones del término competencia

Fuente	Definición de competencia	Observaciones
	Definiciones institucionales	
Consejo europeo (2001)	La suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones	Énfasis en el resultado
Ministerio Nacional de Educación de Colombia (2009)	Se refiere a capacidades generales que posibilitan los 'haceres', 'saberes' y el 'poder hacer', que los niños manifiestan a lo largo de su desarrollo. Estas capacidades surgen de la reorganización de sus afectos y conocimientos al interactuar con los otros, con sus entornos y con ellos mismos. Se caracteriza porque moviliza o potencia el conocimiento que surge de una situación específica, hacia diversas situaciones y este carácter flexible le brinda a los niños más posibilidades de "poder hacer" y de un desarrollo autónomo	Definición en términos de conocimiento, poniendo el énfasis en la movilización de éste
Programa de Educación Preescolar de México (PEP, 2004)	Conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos	Omite el componente de movilización, énfasis en el desempeño
Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar. México	Es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores…no se adquiere de manera definitiva, se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve	Reformulación más completa del concepto presentado en el currículo anterior (PEP, 2004)
Programa de Estudio de Educación Parvularia de El Salvador (2008)	El aprendizaje de competencias implica la articulación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Tienen la misma relevancia, ya que solo integrados reflejan la importancia y la articulación del saber, saber hacer, saber ser y convivir. El desafío es superar la tendencia de "enseñar" únicamente información, es decir, aprendizajes	Énfasis en la articulación de los diferentes tipos de contenidos para dar cuenta de los cuatro *pilares de la educación* (Delors, 1994)

	memorísticos o trabajar procedimientos al margen de los conceptos y las actitudes	
Proyecto DeSeCo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) Unidad Española de Eurydice-CIDE (2002)	La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación y valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz Las capacidades, conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, económica, social y cultural de la sociedad	Omite el componente del contexto Énfasis en el ejercicio de la ciudadanía
Subsecretaría de Educación Básica de México (2008)	Implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)…Revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado	Definición enmarcada en los *cuatro pilares de la educación* (Delors, 1994)
	Definiciones por autor	
Coll (2007a; 2009)	Implica ser capaz de activar y movilizar articulada e interrelacionadamente distintos tipos de conocimientos, adaptándolos a las características de una situación concreta y particular, para afrontar determinadas situaciones y problemas en los diferentes contextos de prácticas sociales y culturales	Énfasis en cuatro aspectos: 1 y 2) movilización y articulación e interrelación de saberes, 3) naturaleza contextual y situada de los procesos de adquisición y aplicación, 4) importancia de la actuación eficaz
Escamilla et al. (2006)	Son capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer…implican también una dimensión de carácter teórico-comprensivo, así como una dimensión de carácter actitudinal...Suponen, por su complejidad, un elemento de formación al que hay que acercarse, de manera convergente y gradual	Énfasis en una concepción ampliada del saber hacer
Monereo (2005)	El domino de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana	Énfasis en el conocimiento estratégico
Perrenoud (2004; 2011)	La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en la utilización, movilización e integración de conocimientos pero no se reduce a ellos	Resalta la relación entre competencia y conocimientos
Tobón (2005; 2006)	Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad	Énfasis en el desempeño eficaz
Zabala y Arnau (2008)	Aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida… consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales,	Énfasis en la actuación compleja y contextualizada

procedimentales y conceptuales

Como se aprecia en el cuadro 1.2, la mayoría de las definiciones coinciden en enfatizar las demandas y desafíos a los que se enfrentan las personas –o los alumnos en este caso- en las diferentes esferas de la vida cotidiana, así como los distintos tipos de saberes necesarios para lograr una actuación eficaz o *competente.*

Finalizamos esta sucinta revisión conceptual del término *competencia*, señalando que en congruencia con los fundamentos teóricos asumidos, la definición que adoptamos como eje rector para acometer el estudio de las prácticas de evaluación basadas en competencias es la propuesta por Coll (2009), pues como bien señala el autor, aporta ciertos *matices importantes y novedosos en la manera misma de entender los aprendizajes que aspiramos a promover mediante la educación escolar* (p.11).

A continuación, presentaremos los postulados que asumen la perspectiva constructivista sociocultural y la perspectiva de la enseñanza situada y auténtica, con respecto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias.

1.4.2. La enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias desde la concepción constructivista sociocultural

Más allá de lo que puede ser un componente de moda, explica Coll (2007a; 2009), el concepto de *competencia* y los enfoques curriculares basados en competencias tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantear, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad. Los enfoques curriculares basados en competencias suponen –de acuerdo con este autor- un progreso respecto a enfoques y planteamientos precedentes, pero siguen presentando limitaciones importantes, al tiempo que comportan riesgos en su puesta en práctica a los que conviene prestar especial atención.

Desde un enfoque constructivista de naturaleza sociocultural, lo que nos interesa destacar es que los enfoques basados en competencias matizan y enriquecen los enfoques basados en *capacidades* que han sido dominantes en el discurso pedagógico y en la definición de las políticas curriculares en diversos países durante las dos últimas décadas del siglo XX (Coll, 2007b). Específicamente, como se aprecia en el cuadro 1.2 del apartado anterior, el concepto de competencia enriquece y matiza el concepto de

capacidad en al menos cuatro aspectos importantes con respecto a la concreción de las intenciones educativas, y a la identificación y definición de los aprendizajes escolares (Coll, 2007a; 2007b; 2007c; 2009).

En primer lugar, pone el acento en el saber hacer, es decir, en la movilización y la aplicación del conocimiento, subrayando así la exigencia de *funcionalidad de los aprendizajes escolares*. La novedad y la originalidad de los enfoques curriculares basados en competencias no reside, pues, tanto en la toma en consideración de la funcionalidad como una dimensión importante del aprendizaje, sino en el hecho de situarla en el primer plano del tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar. Así, no basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos, ni siquiera con memorizarlos comprensivamente; además, hay que movilizarlos, hay que utilizarlos cuando la situación y las circunstancias lo requieran.

En segundo lugar, el énfasis en la movilización y la aplicación del conocimiento, y en la funcionalidad del aprendizaje implica la necesidad de asegurar la *integración de diferentes tipos de saberes o contenidos* de naturaleza diversa –procedimientos, actitudes, valores, hechos y conceptos- como otro rasgo destacado de los aprendizajes escolares. Esta integración es tanto más amplia cuanto más transversal es la competencia en cuestión.

En tercer lugar, las competencias no pueden desligarse del *contexto* en que se adquieren y se desarrollan; con todas las implicaciones pedagógicas que este hecho comporta. Un enfoque curricular basado en competencias destacará probablemente la necesidad de enseñar a los alumnos a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas; e implicará la identificación y selección de las actividades y prácticas socioculturales en las que se considera importante que los alumnos puedan llegar a participar de manera eficaz (Coll, 2009).

Y en cuarto lugar, con las competencias se prioriza un tipo especial de aprendizaje, el *aprendizaje autónomo y autodirigido,* que es el que permite que cualquier persona desarrolle la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje, y a las características de la situación (Bruer, 1995 citado por Coll, 2007a).

Por tanto, teniendo en cuenta los cuatro aspectos que acabamos de describir al hablar de competencias se reconoce que el saber es complejo, que tiene muchas dimensiones, que no se consolida conocimiento alguno sin atender convenientemente a la integración de distintos tipos de saberes, y que vale la pena tener presente que pocas veces se aprende desde una sola perspectiva o dimensión. Esta consideración abre una nueva vía a la manera de trabajar en los centros escolares, en tanto se recuerde que los saberes tienen una dimensión práctica, una dimensión de aplicación y uso, que ésta se debe proponer directamente y de manera intencionada en el aprendizaje. Así pues, aprender de manera significativa, profunda y compleja en los centros escolares implica conjuntamente –de acuerdo con Coll y Valls (1992)- la dimensión declarativa de los conocimientos, procedimental y actitudinal.

Es además necesario tener en cuenta que las competencias no son directamente observables, y por tanto, evaluables. Sólo es posible valorar su adquisición y desarrollo a partir de las ejecuciones o actuaciones que llevan a cabo los alumnos en actividades o tareas específicas. Es decir que, tal como señala Perrenoud (2011), para evaluar las competencias de los alumnos se les debe observar en acción, con tareas complejas, lo cual toma tiempo. Esta aparente contradicción ha sido y, sin duda, está siendo una de las principales dificultades que plantean al profesorado los currículos que definen las intenciones educativas en términos de competencias (Coll, 2007a; 2007b; 2007c). Podría pensarse que es mejor acotar claramente las intenciones educativas que se persiguen definiendo con precisión las conductas que los alumnos deben ser capaces de manifestar al término del proceso educativo. Sucede, no obstante, que esta propuesta se basa en un supuesto erróneo: la existencia de una relación unívoca entre competencia y ejecución.

De acuerdo con Coll y Martín (2003), es evidente que para discernir y valorar en *qué grado* se adquiere o desarrolla una determinada competencia, los profesores no tienen otra vía que *observar qué hacen –y dicen-* los alumnos y *cómo lo hacen –y explican-* mientras realizan unas actividades o tareas concretas. Ahora bien, eso no debe hacer que se olvide que la finalidad de la acción docente –y, en consecuencia, también de la evaluación- es promover la adquisición y el desarrollo de las competencias a las que estos comportamientos remiten, y que los alumnos manifiestan inevitablemente de formas distintas en diferentes situaciones y contextos.

Así pues, el discurso de las competencias debería de ir concretándose *progresivamente* a lo largo del proceso de diseño y desarrollo del currículo; y en esa concreción se llega necesariamente a los comportamientos observables. Los puntos de partida y de llegada

no pueden ser otros que las competencias que, como expresión de las intenciones educativas, se quiere contribuir a desarrollar en los alumnos.

Cabe preguntarse si es posible construir o promover las competencias al margen de los contenidos. Coll y Martín (2003; 2013), señalan que existen múltiples datos que muestran con claridad la importancia de los contenidos o saberes específicos en la adquisición de las competencias. Competencias y contenidos, son –de acuerdo con los autores-, en buena medida indisociables. Adquirimos competencias a partir de contenidos específicos y, a su vez, las competencias no se aplican de la misma forma cuando se utilizan en dominios de conocimiento diferentes. Desde este punto de vista, consideramos que está justificada la propuesta de la concepción constructivista de expresar las intenciones educativas en el currículo mediante una vía de acceso que contemple simultáneamente las competencias que se persigue que adquieran los alumnos –los resultados esperados del aprendizaje- y los saberes a los que han de remitir estas competencias –los contenidos escolares-.

En este sentido, un aspecto importante en todo proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación es la *coherencia vertical* y *horizontal,* considerada un factor clave para asegurar la calidad de la enseñanza de un centro (Coll y Martín, 2003). La salvaguarda de esta coherencia debe atender a los distintos aspectos del proyecto curricular del centro que inciden en una enseñanza y evaluación orientada a las competencias. El primero de ellos y el más importante –a juicio de los autores-, se refiere a las decisiones que permiten ir graduando, a través de objetivos y criterios de evaluación, el nivel en el que se van a trabajar las competencias en cada ciclo o curso; puesto que así se garantiza una secuencia adecuada desde el punto de vista didáctico –*ajuste vertical*-. Asimismo, la coherencia en el discurso de las competencias supone también revisar el *ajuste horizontal* del currículo, es decir, el ajuste de las competencias comunes entre las distintas áreas del currículo, o competencias transversales. Finalmente, las decisiones relativas a la metodología más pertinente para trabajar los diferentes tipos de competencias, así como los acuerdos acerca de los procedimientos e instrumentos de evaluación, son también elementos básicos del proyecto curricular. No establecer adecuadamente estos aspectos, advierten los autores, puede poner seriamente en peligro una práctica en el aula orientada a la adquisición y desarrollo de las competencias.

La tarea de tomar decisiones acerca del tipo, orden y nivel de exigencia de las competencias que van a guiar la enseñanza y evaluación en los sucesivos ciclos, cursos o

unidades didácticas –*la coherencia vertical*- es una de más difíciles, y en ella hay que tener en cuenta varios factores simultáneamente. En primer lugar, es preciso analizar las competencias previas que están implicadas en aquélla cuya adquisición o desarrollo desea promoverse. Sin pretender establecer taxonomías fijas, es necesario conocer la relación que existe entre competencias que suponen un mayor o menor grado de complejidad. A la hora de determinar la secuencia de enseñanza y evaluación, uno de los elementos clave es, por lo tanto, el tipo de competencia que se espera como resultado del aprendizaje.

No obstante, considerar este factor no es suficiente para establecer con precisión el grado con que los alumnos deben ir construyendo progresivamente las competencias incluidas en el currículo. De acuerdo con Coll y Martín (2003), consideramos que es imprescindible, además, tener en cuenta los contenidos específicos a través de los cuales se desarrollarán las competencias que en cada caso se desee trabajar. Una misma competencia supone distinto grado de dificultad cuando se ejercita con contenidos diferentes, por lo que el contenido específico que en cada caso se esté trabajando proporcionará el grado de aprendizaje que los alumnos lleven a cabo. En definitiva, la interacción entre competencia y contenido es un segundo factor que permite establecer niveles y grados para la evaluación del aprendizaje.

Otro grupo de factores que intervienen en la gradación de las competencias son los aspectos contextuales de las actividades concretas de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Coll, 2009; Coll y Martín, 2003). Al definir las actividades y tareas específicas que los alumnos llevarán a cabo, cobran valor determinados factores que influyen de forma relevante en el grado de exigencia de las competencias implicadas en su resolución. La etapa educativa en donde suceden estas actividades y las correspondientes características de desarrollo de los alumnos, el tiempo disponible para realizarlas, el hecho de hacerlas de forma individual o en grupo, mediante un texto escrito u oral, en el marco de una tarea de evaluación propiamente dicha o como una actividad más de aprendizaje son, entre otros, algunos elementos del contexto que influyen en el grado de exigencia de las competencias. La importancia de estos factores contextuales pone de manifiesto que es imposible cerrar el tipo y grado de los aprendizajes con precisión hasta que se alcanza el nivel de la *unidad didáctica.* A continuación describiremos la *unidad didáctica y* cada uno de los elementos que la componen: *objetivos, actividades* y *contenidos.*

La *unidad didáctica* constituye el eslabón último de planificación del currículo. Coll y Martín (2003), explican que en la unidad didáctica convergen las decisiones de diseño y desarrollo del currículo porque cuando se aborda su planificación, nos situamos todavía en una fase de diseño, pero la unidad didáctica es ya el plan que guía la práctica del aula. Independientemente de cómo se planifique la unidad didáctica y del nivel de formalización y detalle que se adopte en su formulación, las actividades no pueden justificarse por sí mismas al margen del currículo. Las actividades encuentran su justificación última en la potencialidad que encierran para ayudar a los alumnos a adquirir y desarrollar unas determinadas competencias. Lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa es finalmente lo que toma forma en la actividad que tiene lugar en el aula. Si en ella no están presentes las competencias, de poco sirve el esfuerzo realizado para garantizar su presencia en niveles anteriores de planificación educativa y su continuidad y coherencia en las fases sucesivas de concreción del currículo.

Por tanto, es preciso asegurar la coherencia entre los distintos elementos de la unidad didáctica, ya que desde todos ellos se contribuye, conjuntamente, a concretar la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias en el aula y ninguno es suficiente por sí solo para conseguir esta concreción. El primero de estos elementos son los *objetivos*, en los que se identifican las competencias que los alumnos deben aprender. Los objetivos didácticos aluden directamente a los contenidos que van a trabajarse, pero, aun así, todavía no designan unívocamente comportamientos observables. El grado que finalmente tome el aprendizaje de los alumnos vendrá definido por el tipo de competencia seleccionada, el contenido concreto que se trabaje y las condiciones precisas en las que se lleven a cabo las actividades.

El segundo de los elementos que conforman una unidad didáctica son las *actividades*, las cuales constituyen el instrumento para promover la adquisición y desarrollo de las competencias. Las actividades se deben a las competencias. Sin embargo, los diferentes tipos de competencias están estrechamente relacionados entre sí y no es fácil distinguir unas de otras. De hecho, en el comportamiento de las personas las competencias se *entrelazan*, por lo que la finalidad de la distinción que se hace entre ellas –competencias lingüísticas, competencias matemáticas, competencias afectivas, competencias digitales, etc.-, es fundamentalmente analítica. Su interés, sin embargo, se aprecia con claridad cuando pensamos en el tipo de *actividades* de enseñanza y aprendizaje más apropiadas para promover la adquisición y el desarrollo de cada una de ellas (Coll, 2007c).

Los *contenidos*, por su parte, están ya presentes en los objetivos, se seleccionan en buena medida a partir de ellos y aparecen integrados en la descripción de las actividades. Valls (1996) señala que, en ocasiones, es necesario que estos objetivos se analicen, maticen o precisen porque no siempre de los enunciados de los objetivos se puede deducir fácilmente qué contenidos son los más básicos. A menudo, encontrar la necesaria relación entre los contenidos escolares y los objetivos educativos a los que apuntan los respectivos aprendizajes se convierte más en una apuesta, un reto colectivo, que no en una tarea lógica y fácil. Este tercer elemento de la unidad didáctica resulta fundamental si consideramos el hecho de que construir o adquirir una competencia es un proceso *largo y gradual* que requiere múltiples experiencias de aprendizaje. Por ello, las competencias incluidas en el currículo no pueden alcanzarse trabajando exclusivamente contenidos de un sólo tipo, sino que a menudo exigen una integración y articulación de los diferentes tipos de saberes -conceptos, procedimientos, actitudes y valores- para lograr un aprendizaje significativo y asegurar la funcionalidad de dichos aprendizajes (Coll, 2009; Coll y Valls, 1992).

El último paso en el proceso de concreción de las intenciones educativas en la unidad didáctica concierne a las decisiones relacionadas con su evaluación, es decir, al procedimiento previsto para valorar si, mediante el despliegue de la planificación realizada, conseguimos hacer realidad las intenciones que están en su origen. Emitir un juicio sobre el nivel de cumplimiento de las intenciones de un plan de acción ejecutado o previsto es, de acuerdo con Coll y Martín (2003), una operación sumamente compleja; y esta complejidad es aún mayor, si cabe, cuando las intenciones se definen en términos de competencias.

Como hemos mencionado anteriormente, de acuerdo con Coll y Martín (2003), existe un elemento paradójico en el discurso de las competencias: éstas deben constituir el referente de la evaluación, pero no son directamente evaluables. A continuación nos ocuparemos de algunos aspectos del proceso de toma de decisiones que pueden ayudar a afrontar esta aparente paradoja.

Las actividades que está previsto que lleven a cabo los alumnos son el marco en el que éstos exhibirán una serie de comportamientos observables que constituyen, de alguna forma, el material de base para la evaluación. Estas actividades pueden ser planificadas expresamente con fines evaluativos; pero pueden ser también, al mismo tiempo, las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje previstas en las unidades didácticas, las que desde una lógica evaluativa, nos permitan saber hasta qué punto los alumnos van adquiriendo las competencias establecidas en los objetivos didácticos. Asimismo, las

actividades y tareas de evaluación deben plantearse de tal manera que permitan poner de relieve los diferentes niveles de aprendizaje que hayan logrado los alumnos, así como el progreso que un mismo aprendiz pueda haber realizado en relación con situaciones anteriores. En suma, como afirma Cappelletti (2010), el desafío es construir modos posibles que permitan evaluar competencias.

La generalización de las competencias a contextos diversos es otro de los aspectos que deben tenerse en cuenta en su evaluación. Coll, Martín y Onrubia (2001), señalan que es importante no confundir generalización con descontextualización. Por conocimiento generalizable, debe entenderse aquel que puede aplicarse a distintos contextos, es decir, conocimiento *transcontextualizado* más que *descontextualizado*. El significado más potente no es el que no se corresponde con ningún contexto particular, sino el que puede aplicarse a la gama más amplia posible de contextos particulares. Conviene pues planificar la evaluación de tal manera que se puedan observar comportamientos de los alumnos en tareas variadas y, en la medida de lo posible, que trasciendan los contextos meramente académicos.

Sin ánimo de enunciar una única manera posible de llevar a cabo el complejo proceso de evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, a continuación recuperamos una serie de acciones que Coll y Martín (2003) sugieren:

- *Establecer indicadores evaluables que remitan a competencias*: para que el resultado de la comparación antes mencionada sea realmente informativo, es necesario que los comportamientos observables elegidos como indicadores remitan, efectivamente, a la competencia o competencias cuyo grado de adquisición o desarrollo queremos valorar; es decir, es necesario que sean indicadores válidos (Coll y Martín, 1993).
- *Evaluar los distintos tipos de contenidos*: evaluar correctamente las competencias supone también evaluar los diferentes tipos de contenidos que su construcción implica. La evaluación de los procedimientos, actitudes, valores, hechos y conceptos comporta utilizar diferentes estrategias e instrumentos, lo cual puede derivar en un desequilibrio entre lo que se enseña y lo que, finalmente, se acaba evaluando. Este desequilibrio en la evaluación resulta especialmente claro en el caso de los valores y actitudes. Por tanto, es fundamental considerar la conveniencia de incluir los diferentes tipos de contenidos en las actividades de evaluación de la unidad didáctica, ya que, por lo general, todos son imprescindibles para construir cualquier tipo de competencia y se requiere de información sobre el grado de aprendizaje en todos ellos para valorar la situación de cada alumno y

poder seguir ayudándole en su proceso de aprendizaje, ajustando la enseñanza en consecuencia.

- *Evaluar integradamente*: al evaluar competencias hay que tener en cuenta el concepto de *evaluación integradora* que se deriva del hecho de que el referente último del juicio de valor que debe emitirse son los objetivos generales de la etapa educativa. De ahí que para valorar en qué medida se han construido las competencias sea necesario identificarlas en las distintas áreas en las que se trabajan, más allá de la forma particular en que se manifiesten. Esta 'vuelta hacia arriba' de la reflexión sobre las competencias, desde las unidades didácticas a los objetivos generales, no es sencilla, porque para llevar a cabo un proceso de evaluación integradora es necesario garantizar la continuidad y coherencia en el proceso de concreción de las competencias y de las intenciones educativas, de las que son expresión. Despegarse de la concreción que las competencias han ido tomando en las áreas y reconocerlas en competencias más amplias, compartidas por varias áreas del currículo, es un proceso complejo. Y sin embargo, resulta imprescindible hacerlo cuando se quiere valorar el grado de desarrollo que el alumno ha ido adquiriendo en la escolaridad, ya que, como hemos dicho anteriormente, el desarrollo es finalmente un proceso global e integrador.

Es pues el conjunto de decisiones que supone diseñar, implementar y evaluar la unidad didáctica con sus correspondientes componentes, el que permite pasar de los objetivos generales al trabajo en el aula, manteniendo el hilo conductor de las competencias en todo el proceso. Por tanto, para la CCEAE la mirada a la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en términos de competencias es una mirada compleja, pues requiere tener en cuenta múltiples elementos interrelacionados de la práctica educativa al momento de evaluarlas.

Cerramos este subapartado con la introducción del cuadro 1.3, en el que recogemos algunos de los elementos que hasta ahora hemos explicado. Y a continuación presentamos las ideas principales en torno a la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, desde la perspectiva situada y auténtica.

Cuadro 1.3. Principales posicionamientos teóricos sobre la evaluación de competencias desde la perspectiva socioconstructivista

Criterio	Caracterización
Evaluar diferentes tipos de saberes o contenidos fundamentales	- Implica la necesidad de asegurar la promoción y evaluación de de procedimientos, actitudes, valores, hechos y conceptos - Hay que tener en cuenta la especificidad de los diferentes tipos de conocimiento que requiere la adquisición y evaluación de cualquier competencia

Evaluar integradamente	- Supone considerar las competencias vinculadas a las diferentes áreas en las que se trabajan - Requiere garantizar la coherencia y continuidad a lo largo del proceso de concreción de las competencias
Las competencias no son directamente evaluables	- Se asume que sólo es posible valorar su adquisición y desarrollo a partir de las ejecuciones o actuaciones de los alumnos en actividades o tareas específicas que respondan a contextos de prácticas socioculturales
Promoción de competencias de autorregulación	- Se requiere favorecer el desarrollo de competencias de autorregulación, que permitan al estudiante asumir progresivamente la responsabilidad en la planificación y evaluación de la efectividad en la consecución de los objetivos
Establecer indicadores y criterios de evaluación	- Es necesario que los comportamientos observables elegidos como indicadores remitan a las competencias que se pretende valorar - Los criterios e indicadores deben ser transparentes y conocidos por todos, y permitir valorar niveles o grados progresivos del logro de las competencias

(Adaptado de Coll y Martín, 2003)

1.4.3. La enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias desde la perspectiva situada y auténtica

Los enfoques curriculares basados en competencias han puesto el acento en la necesidad de trabajar y evaluar *auténticamente* las competencias, cuyo aprendizaje se requiere promover en contextos diversos (Cumming y Maxwell, 1999).

El contexto social en el que tiene lugar el aprendizaje ha sido foco de atención en el panorama educativo desde la mitad hasta el final de los años ochenta, dando lugar a la publicación de diversos trabajos sobre la teoría del *aprendizaje situado* o de la *cognición situada* (Brown, Collins y Duguid, 1989; Collins, Brown y Newman, 1989; Lave y Wenger, 1991). Como dijimos anteriormente, esta teoría afirma que el conocimiento está contextualmente situado y que es influenciado por la actividad, el contexto y la cultura en la que se usa (McLellan, 1996, citado por Herrington y Herrington, 1998). De acuerdo con este modelo, no sólo el contexto del aprendizaje es auténtico, sino que la *evaluación* del aprendizaje debe también ser *auténtica* y totalmente integrada al ambiente del aprendizaje (Young, 1993; Young *et al.* 1997). En este sentido, Cumming y Maxwell (1999), señalan que la teoría y práctica de la evaluación ha ido evolucionando para reflejar esta complejidad, alejándose de la estrecha mirada de las teorías psicológicas de la medición que ha venido dominando la educación hasta ahora.

El cambio en el foco de la evaluación –de acuerdo con Cumming y Maxwell (1999)- ha conducido hacia dos consideraciones teóricas mayores. La primera se refiere a la concepción de *validez*, con un énfasis renovado en la conveniencia de considerar a las

tareas de evaluación como indicadores de los resultados de aprendizaje esperados, y en la conveniencia de interpretar los resultados de evaluación como indicadores del aprendizaje. La segunda consideración teórica se refiere a la necesidad de que el aprendizaje y la evaluación sean *contextualizados y significativos* para los estudiantes. La búsqueda de la contextualización y la significatividad surge de la conciencia general de que el aprendizaje y el rendimiento dependen del contexto y de la motivación. Así, se espera que los beneficios motivacionales se acumulen cuando los estudiantes perciban la relevancia del aprendizaje y de las actividades de evaluación, mejorando los resultados de su aprendizaje (Anijovich, 2010; Katzkowicz, 2010). Esta consideración teórica incorpora lo relativo a la transferencia del aprendizaje de un contexto educativo a otro, de la educación formal a la vida personal y el lugar de trabajo, y de la vida y el lugar de trabajo a la educación formal.

Un planteamiento que intenta atender a estas cuestiones ha sido el movimiento de la *evaluación auténtica* (Cumming y Maxwell, 1999). El concepto de evaluación auténtica ha sido abrazado entusiastamente por los diseñadores de políticas, currículos y profesionales por igual. Se ha consagrado en la literatura sobre currículo y evaluación como una característica deseable de la educación. Actualmente, existe una extensa literatura sobre la evaluación auténtica y la evaluación basada en el desempeño, como el medio más apropiado para evaluar el aprendizaje. Según Herrington y Herrington (1998), una definición común de la evaluación auténtica es la sugerida por Torrance (1995):

> *"Evaluación auténtica es un término genérico… para describir un rango de nuevos enfoques de evaluación. La implicación básica del término parece que es, que las tareas de evaluación diseñadas para los estudiantes deberían ser más prácticas, realistas y retadoras que los llamados "test tradicionales" de lápiz y papel"* (p.1)

Esta definición, apuntan los autores, aparecería para abarcar el significado general de una variedad de términos usados en la literatura para describir formas alternativas de evaluación, tales como *evaluación auténtica, evaluación basada en el desempeño, evaluación por portafolios y evaluación del curso.*

La evaluación auténtica, de acuerdo con Condemarín y Medina (2000), es un concepto derivado de la *evaluación formativa* (Scriven en 1967), por oposición al de *evaluación sumativa*.

Como explicamos anteriormente, el objetivo de la evaluación formativa es conducir los aprendizajes de los alumnos, a través de métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares. La perspectiva de la evaluación auténtica retoma y amplía este

concepto de evaluación formativa liberándolo de su dimensión temporal. Es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa; y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente (Condemarín y Medina, 2000).

Díaz Barriga (2006b; 2014), explica que el postulado fundamental de una evaluación auténtica es que se han de evaluar aprendizajes contextualizados y situados, a través de situaciones que permitan evidenciar el logro de habilidades de alto nivel cognitivo y el desarrollo de competencias de reflexión y regulación de la propia acción. La autora considera que la evaluación auténtica va un paso más allá que la *evaluación del desempeño*, en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real; y aclara que el término *situación de la vida real* se refiere a mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social. Al respecto, Álvarez (2005) señala que la *tarea auténtica* es el objeto de evaluación en sí misma y será más auténtica en tanto su desarrollo implique mayor cantidad de acciones en contextos reales, más allá del aula.

Asimismo, de acuerdo con Díaz Barriga (2006b), la evaluación auténtica se puede considerar *alternativa* debido a que busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante, hasta hace relativamente poco tiempo, centrada en la aplicación de instrumentos estáticos de lápiz y papel que exploran sólo la esfera del conocimiento declarativo, más que nada de tipo factual.

En congruencia con los postulados del constructivismo sociocultural, una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación.

De igual forma, la evaluación auténtica implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus competencias de autorregulación y de reflexión sobre su propio aprendizaje. En ese sentido es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la heteroevaluación, la coevaluación y la

autoevaluación, como ya se dijo anteriormente (Ahumada, 2003, 2005; Álvarez, 2008; Anijovich, 2010; Díaz Barriga, 2006b; Katzkowicz, 2010).

Ahora bien, una de las circunstancias que ha favorecido la difusión y aceptación del movimiento de la evaluación auténtica ha sido su asociación al enfoque de trabajo por competencias. Los seguidores de la instrucción y la evaluación basada en competencias también han adoptado la evaluación auténtica, por considerarla un óptimo recurso para valorar las competencias (Díaz Barriga, 2006b; 2014). En la educación y el entrenamiento profesional, la competencia es equiparable con un rendimiento satisfactorio, particularmente con una actuación en actividades y habilidades sacadas del sector laboral. Cumming y Maxwell (1999), señalan que el rendimiento basado en competencias se ha convertido en un constructo de la autenticidad, y la evaluación basada en competencias en un constructo de la evaluación auténtica porque las competencias están directamente relacionadas con el "mundo real".

En palabras de Díaz Barriga (2014), *"las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico. El concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje: es en situación que el alumno se construye, modifica o refuta los conocimientos contextualizados y desarrolla competencias a la vez situadas. Se aborda un proceso determinante para el aprendizaje escolar"* (p.37).

Ya no se trata de enseñar contenidos disciplinarios descontextualizados (área del trapecio, suma de fracciones, procedimiento de cálculo mental, reglas de sintaxis, modo de conjugación, etc.) sino de definir situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y competencias a propósito de contenidos disciplinarios. El contenido disciplinario no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones a la vez que de otros recursos. De esta manera, las competencias se enfocan a través de las *acciones* que plantea la persona en situación y los *recursos* sobre los que se apoya (Díaz Barriga, 2014).

Como ya ha sido comentado en la literatura sobre el tema, la evaluación de competencias resulta una práctica compleja, sobre todo debido al hecho de que una competencia comporta la integración de conocimientos, habilidades y actitudes. Lo anterior hace que parezca imposible evaluar competencias usando un solo método de evaluación (Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten, 2006; Cappelletti, 2010). Sin embargo, existen algunos rasgos o características que, desde el planteamiento de la

evaluación auténtica, se deben considerar en la evaluación de las competencias. A continuación detallaremos algunas de estas características recogidas por diferentes autores.

Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995), señalan a la evaluación auténtica centrada en el desempeño como una opción conveniente para valorar las competencias, en la medida en que se reúnan las siguientes características:

- Las evaluaciones auténticas están diseñadas para representar el desempeño real en el campo en cuestión. Es decir, las tareas que permiten evaluar están contextualizadas, plantean al alumno desafíos intelectuales complejos que lo llevan a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales.
- Los criterios de la evaluación permiten valorar los aspectos esenciales en distintos niveles, en vez de centrarse en estándares rígidos basados en una única respuesta correcta. Por otro lado, dichos criterios se expresan abiertamente ante los sujetos de la evaluación, no se guardan en secreto como en las pruebas centradas en conocimiento factual.
- La autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensuados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje.
- Puesto que la construcción del conocimiento se entiende como una empresa humana de interés para la sociedad, en una evaluación auténtica se espera que lo que han aprendido y generado los estudiantes lo compartan y discutan públicamente ante una audiencia pertinente, y más aún, que lo lleven a la práctica en escenarios reales.

Utilizando las lecturas principales que sobre el tema se han escrito, Herrington y Herrington (1998), presentan una lista de las características esenciales de la evaluación auténtica agrupadas en cuatro categorías: *contexto, rol del alumno, actividad auténtica* e *indicadores.* Usando estas directrices, la evaluación –en nuestro caso, de competencias-, será cuanto más auténtica si satisface los siguientes criterios:

a) *Contexto*
   - Requiere fidelidad al contexto tomando en cuenta las condiciones bajo las cuales sucede la actuación, en lugar de condiciones inventadas, artificiales o descontextualizadas (Meyer, 1992; Reeves y Okey, 1996; Wiggins, 1993).

b) *Rol del alumno*
   - Requiere que los estudiantes sean eficaces en su actuación con el conocimiento adquirido y perfeccionen artesanalmente su actuación o los productos de ella (Wiggins, 1989, 1990).
   - Requiere un tiempo importante por parte del alumno y un esfuerzo en colaboración con otros (Kroll, Masingila y Mau, 1992; Linn *et al.,* 1991).

c) *Actividad auténtica*
   - Supone complejidad, desafíos mal estructurados que exigen un juicio y una gama completa de tareas (Linn *et al.,* 1991; Torrance, 1995; Wiggins, 1989, 1990).
   - Requiere que la evaluación esté integrada completamente a la actividad (Reeves y Okey, 1996; Young, 1995).

d) *Indicadores*
   - Ofrece múltiples indicadores del aprendizaje (Lajoie, 1991; Linn *et al.,* 1991).
   - Logra la validez y la fiabilidad con criterios adecuados para variados productos de puntuación (Lajoei, 1991; Resnick y Rescnick, 1992; Wiggins, 1990).

Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), a partir de la revisión teórica que realizan, señalan que desde la *alineación constructiva –alignment-* (Biggs, 1996), la evaluación auténtica debería estar alineada con una enseñanza auténtica con el fin de influenciar positivamente el aprendizaje del estudiante. Y proponen al respecto un marco general de cinco dimensiones que pueden variar en su grado de autenticidad y que integran un continuum al momento de la evaluación. Estas dimensiones son también aplicables a la enseñanza auténtica, con la finalidad de mantener la alineación o coherencia entre una enseñanza auténtica y una evaluación auténtica:

1. *La tarea de evaluación*. Una tarea auténtica es una tarea o problema que confronta al estudiante con actividades que son llevadas a cabo también en la práctica profesional. El hecho de que una tarea auténtica resulta crucial para una evaluación auténtica es indiscutible, pero los diferentes investigadores subrayan diferentes elementos de una tarea auténtica. Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), definen *una tarea auténtica* como aquella que se asemeja a la situación crítica, con respecto a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes, es compleja y apropiada. Además, los usuarios de la tarea de evaluación deben percibirla, incluyendo los elementos antes citados, como representativa, relevante y significativa.
2. *El contexto físico.* El contexto físico de una evaluación auténtica debería reflejar la manera en que el conocimiento, las habilidades y actitudes serán usados en la práctica profesional. La evaluación auténtica a menudo trata con contextos altamente fieles. La presentación del material y la cantidad de detalles presentados en el contexto son aspectos importantes del grado de fidelidad. Igualmente, un elemento importante de la autenticidad del contexto físico es el número y los tipos de recursos disponibles, que deben ser parecidos a los recursos disponibles en la situación crítica. Otra característica crucial para proveer un contexto físico auténtico es el tiempo que se les da a los estudiantes para llevar a cabo la tarea de evaluación. Wiggins (1989) dijo que una evaluación auténtica no debe depender de un tiempo limitado arbitrario y poco realista. En suma, el nivel de autenticidad del contexto físico está definido por la semejanza de estos elementos con la situación crítica.
3. *El contexto social*. No sólo el contexto físico, sino también el contexto social influencian la autenticidad de la evaluación. Por lo tanto, un modelo de evaluación auténtica debe considerar los procesos sociales que están presentes en los contextos de la vida real. Lo que es realmente importante en una evaluación auténtica es que los procesos sociales de la evaluación se asemejen a los procesos sociales en una situación equivalente en la realidad. En este punto, Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), están en desacuerdo con la literatura sobre la evaluación auténtica que define la colaboración como una característica de la autenticidad. Los autores sostienen que si la situación real demanda colaboración, la evaluación debe también suponer colaboración, pero si la situación es manejada normalmente de forma individual, la evaluación debe ser individual. Cuando la evaluación requiere de la colaboración, es necesario tener en cuenta procesos tales como los procesos de interacción social, la interdependencia positiva y la

responsabilidad individual. Cuando, sin embargo, la evaluación es individual, el contexto social debe estimular algún tipo de competencia entre los estudiantes.

4. *La forma o el resultado de la evaluación*. El resultado de la evaluación está relacionado con el tipo y la cantidad de producciones de la tarea de evaluación, independientemente del contexto de la evaluación. Para Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004), un resultado auténtico está caracterizado por cuatro elementos. Éste debe ser: a) un producto o actuación de calidad que los estudiantes sean capaces de reproducir en la vida real; b) una demostración que permita hacer inferencias válidas acerca de las competencias subyacentes; como la demostración de competencias relevantes a menudo no es posible hacerla a través de un solo test, una evaluación auténtica debe implicar, c) una gama de tareas y múltiples indicadores del aprendizaje con el fin de llegar a conclusiones justas; finalmente, los estudiantes deben, d) presentar su trabajo a otras personas, ya sea oralmente o de forma escrita, porque es importante que defiendan su trabajo para asegurar que su aparente maestría es genuina.
5. *Los criterios y estándares de evaluación.* Los criterios son aquellas características del resultado de la evaluación que son evaluadas; los estándares son el nivel de actuación esperada de varios grados y edades de estudiantes. El establecimiento de criterios y su explicitación y transparencia a los estudiantes, de antemano, es importante en la evaluación auténtica porque esto guiará el aprendizaje y, después de todo en la vida real, los empleados usualmente saben con qué criterios serán juzgadas sus actuaciones. Además, algunos criterios deben estar relacionados con los resultados realistas, explicando las características o requerimientos del producto, actuación o soluciones que los estudiantes necesitan crear. Por otra parte, tanto los criterios como los estándares deben involucrar el desarrollo de competencias profesionales relevantes y deben estar basados en los criterios usados en las situaciones de la vida real.

Por su parte, Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten (2006), intentan ir más allá y proponen que dada la complejidad de las competencias, éstas se evalúen a través de *Programas de Evaluación de Competencias (CAPs*, por sus iniciales en inglés), en los cuales se integran una combinación de diferentes métodos de evaluación y unos determinados criterios de calidad, basados en la literatura y el trabajo de muy diversos autores. El marco propuesto por estos autores incluye los siguientes criterios que deben estar presentes en los diferentes métodos que conformen un programa de evaluación de competencias: *autenticidad, complejidad cognitiva, significatividad, imparcialidad,*

transparencia, consecuencias educativas, direccionalidad, reproductibilidad de las decisiones, coherencia y responsabilidad, y costos y eficiencia.

Finalmente, Pérez (2014) en su artículo sobre evaluación de competencias destaca algunos de los principales planteamientos sobre la *evaluación auténtica*:

- Implica entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados.
- Implica la autorregulación y autoevaluación de la persona en formación.
- Requiere que cualquier instrumento o sistema de evaluación considere tanto al sujeto de evaluación y su situación, como a la definición del objeto a evaluar y el análisis del escenario o contexto de aplicación.
- Constituye un posicionamiento frente a los procedimientos de evaluación prevalecientes, que exploran reproducción y comprensión elemental de conocimientos declarativos y que dejan fuera la valoración de competencias.
- Se sustenta en los enfoques socioconstructivista, de la cognición y el aprendizaje situado, así como en la visión experiencial de la enseñanza.
- Busca la evaluación de competencias en situaciones reales o eventualmente a través de simulaciones situadas o realistas.
- Trata de recuperar vivencias y evidencias de procesos de aprendizaje complejo y por ello pone un énfasis en la autoevaluación.
- Privilegia el abordaje cualitativo sobre el cuantitativo y propugna el empleo de múltiples instrumentos y fuentes de información para determinar si se logra el aprendizaje de un saber o competencia y en qué nivel se ubica el mismo.
- La evaluación deja de ser un fin en sí misma, porque no está destinada solo a comprobar resultados, sino es un medio para valorar y asegurar que las estrategias educativas elegidas son pertinentes y que se logra la apropiación significativa de saberes relevantes y complejos.

A manera de resumen de los argumentos que hemos venido exponiendo, a continuación presentamos el cuadro 1.4, que recoge los principales posicionamientos de la evaluación auténtica que Díaz Barriga (2006b) señala en su obra, la cual nos permite aproximarnos a la evaluación de competencias.

Con relación a los diferentes métodos que se han propuesto para evaluar competencias, como se señala en el cuadro 1.4, cabe mencionar que la literatura actual reporta diversas estrategias para la evaluación auténtica centrada en el desempeño. Tales como los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las pruebas

situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración.

Al respecto, Darling-Hammond, Ancess y Falk (1995), apuntan: "[…] *estas estrategias de evaluación están vivas y en constante evolución […] Es la acción en torno a las evaluaciones –las discusiones, reuniones, revisiones, argumentos y oportunidades que permiten crear continuamente nuevas direcciones a la enseñanza, el currículo, el aprendizaje y la evaluación- las que a fin de cuentas tienen consecuencias. Las cosas que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos*" (p. 18).

En conclusión, de acuerdo con Díaz Barriga (2006b), las estrategias antes mencionadas tienen en común que permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente. Así mismo, permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenidos, sin dejar de lado el componente actitudinal. Y sobre todo, conducen a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la instrucción y la evaluación, en distintos contextos de aplicación. Pero estas estrategias y métodos -insiste la autora-, serán auténticas sólo en la medida que se conecte la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, es decir, si se vincula la escuela con la vida.

Cuadro 1.4. Principales posicionamientos sobre la evaluación de competencias desde la evaluación auténtica y situada

Criterios	Características
Se apoya en una aproximación constructivista sociocultural	- Persigue la coherencia y articulación entre las actividades situadas y auténticas de aprendizaje, enseñanza y evaluación - Busca el uso funcional del conocimiento en contextos específicos - Parte de los conocimientos previos que los alumnos ya poseen - Es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación
Contextualización	- Hay que evaluar aprendizajes en situaciones fieles al contexto en donde tendrá lugar la actuación real - Es la premisa central de la evaluación auténtica
Complejidad	- Implica el uso del conocimiento y habilidades disponibles en contextos de solución de problemas complejos y relevantes - Permite explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenidos, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal - Persigue determinar el logro y calidad de habilidades de alto nivel
Autenticidad	- Implica una evaluación focalizada en el desempeño del aprendiz en situaciones y contextos *reales* - Se vincula a un enfoque de enseñanza y aprendizaje de competencias complejas en el *mundo real* - La tarea es más auténtica en tanto su desarrollo implique mayor cantidad de acciones en contextos reales - Los escenarios en donde se evalúen las competencias deberán permitir capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social
Autoevaluación	- Representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica - Se busca ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio aprendizaje, a través de la autorregulación y reflexión
Multiplicidad de métodos	- Existen diversas estrategias para la evaluación auténtica centrada en el desempeño: portafolios, pruebas situacionales, registros observacionales y anecdóticos y las rúbricas o matrices de valoración - Las estrategias permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente - Permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenidos - Conducen a establecer la coherencia entre la instrucción y la evaluación

(Adaptado de Díaz Barriga, 2006b)

Con esta presentación damos por concluido el cuarto apartado de nuestro capítulo, en el cual hemos explicado la caracterización de los enfoques curriculares basados en competencias desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada.

A continuación, damos paso a nuestro quinto y penúltimo apartado del capítulo, en el cual abordamos las dimensiones que cabe tomar en cuenta al acometer el estudio de las prácticas de evaluación basadas en competencias, desde una visión constructivista sociocultural y situada.

1.5. Principales categorías conceptuales para el análisis de las prácticas de evaluación desde un enfoque constructivista sociocultural y situado

A partir de la revisión sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias desde una perspectiva socioconstructivista, situada y auténtica, queremos finalizar este apartado con una sucinta presentación de los ámbitos de indagación, que a nuestro juicio es posible utilizar para el análisis de las prácticas evaluativas basadas en competencias, en la educación preescolar.

En un intento de captar la dinámica del funcionamiento de las prácticas evaluativas que despliegan profesores y alumnos, antes, durante y después del proceso educativo, la CCEAE ha propuesto y definido un conjunto de categorías conceptuales (Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

Estas categorías –ver figura 1.1- remiten a los diferentes niveles o planos que es necesario contemplar para acometer un análisis de las prácticas evaluativas, y encuentran su justificación en la hipótesis de que todos ellos intervienen de una u otra forma en la configuración de estas prácticas; y son, por lo tanto, imprescindibles para describirlas, comprenderlas y poder valorar su alcance y limitaciones. Las categorías son: *enfoque evaluativo docente, programa de evaluación, situaciones o actividades de evaluación y tareas de evaluación.*

Como se aprecia en la figura 1.1, esta propuesta de niveles y unidades se extrae del trabajo del grupo de investigación en que se inserta nuestra investigación y tiene tres características principales. La primera es su estructura en forma de niveles encajados, que permite un análisis de las prácticas evaluativas a diferentes grados de profundidad; favoreciendo la exploración de las relaciones entre los diferentes niveles y la posibilidad de entender estas prácticas en su complejidad. La segunda es que, de acuerdo con las ideas de la CCEAE que hemos presentado, la evaluación resulta algo mucho más amplio que el momento estricto en que el alumnado resuelve las tareas evaluativas que se le plantean. La tercera es que la evaluación entendida como una actividad conjunta entre profesor y alumnos, tiene lugar, por tanto, en el marco del triángulo interactivo.

Figura 1.1. Conceptos relativos a los niveles de aproximación a las prácticas evaluativas

Enfoque evaluativo docente

"Conjunto de ideas, creencias y pensamientos más o menos precisos, articulados y coherentes que tiene un profesor sobre la naturaleza y funciones de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, es decir, sobre qué es, qué ingredientes o elementos debe contemplar, qué puede, debe o merece ser evaluado, para qué sirve, qué consecuencias tiene y cómo debe llevarse a cabo" (p.123).

Programa de evaluación

"Conjunto de situaciones o actividades de evaluación que despliegan el profesor y sus alumnos en el transcurso de un proceso –o de un conjunto de procesos- de enseñanza y aprendizaje que puede tener una duración más o menos amplia y corresponder a secuencias o unidades didácticas de diferente nivel de complejidad" (p.124)

Situaciones o actividades de evaluación

"Fragmentos o partes de las secuencias didácticas en los que la actividad conjunta –planificada o efectivamente desarrollada- del profesor y los alumnos está presidida por el motivo común y –al menos, parcialmente- compartido de mostrar los conocimientos que estos últimos tienen o han adquirido sobre unos determinados contenidos" (p.124)

Tareas de evaluación

"Diferentes preguntas, ítems o problemas que responden, abordan o resuelven los alumnos en el transcurso de una determinada situación de evaluación. En una situación de evaluación hay tantas tareas como productos distintos identificables se requieren de los alumnos" (p. 125).

(Adaptado de Coll, Barberà y Onrubia, 2000)

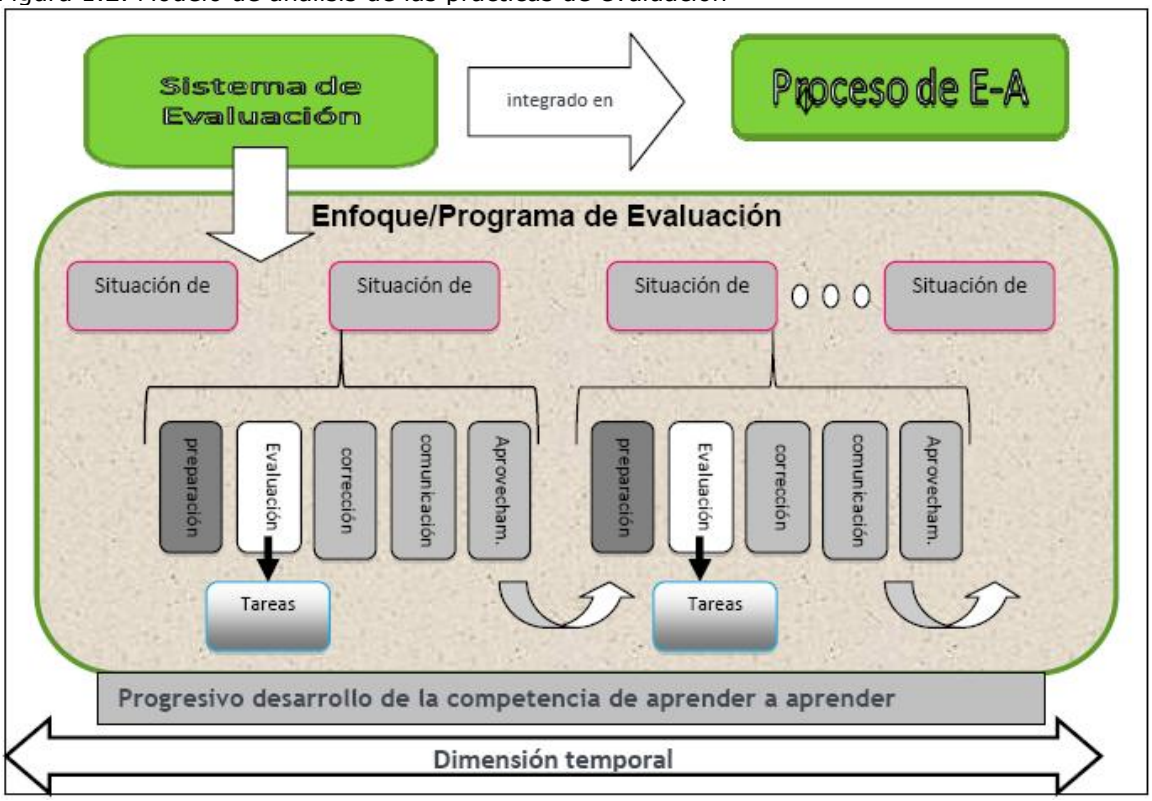
Si lo que se pretende es avanzar y profundizar en la *calidad* de la educación, entendida como el grado de adecuación de la actuación docente a las exigencias de una enseñanza adaptativa y de una evaluación más inclusiva, el análisis y la revisión de las prácticas evaluativas exigirá tomar en consideración los cuatro niveles o planos a los que remiten las categorías anteriores (Coll, Barberà y Onrubia, 2000).

Incorporando los planteamientos que la perspectiva constructivista y la enseñanza situada y auténtica proponen acerca de la evaluación de competencias, consideramos que en cada uno de estos niveles resultaría pertinente indagar sobre la presencia o ausencia de los elementos que se detallan a continuación y caracterizarlos:

- *Enfoque evaluativo docente*: concepciones, ideas, creencias y pensamientos que el profesorado tiene sobre la naturaleza y funciones de la evaluación del aprendizaje de los alumnos; sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la evaluación y sobre las competencias y su evaluación.

- *Programa de evaluación:* conjunto de situaciones o actividades de evaluación diseñadas, en un ciclo escolar, para evaluar las competencias; conjunto de situaciones o actividades de evaluación realizadas en una secuencia didáctica específica.
- *Situación o actividad de evaluación de una secuencia didáctica:* implica identificar y caracterizar cada uno de los segmentos o momentos -preparatorios, de evaluación en sentido estricto, de corrección, comunicación/devolución y aprovechamiento-, que conforman la actividad de evaluación y estructurar el mapa del conjunto de segmentos (ver figura 1.2).
- *Tareas de evaluación:* comporta recoger y analizar aquellos elementos que den cuenta de las competencias y los contenidos evaluados, la complejidad, la exigencia cognitiva y el grado de autenticidad de las tareas, las formas de organización de la actividad conjunta y los resultados o productos generados por los participantes, entre otras cosas.

Figura 1.2. Modelo de análisis de las prácticas de evaluación



(Fuente: Coll, Mauri y Rochera, 2012)

Finalizamos nuestro apartado con la consideración de que estas categorías en conjunto, representan una vía óptima para el estudio de la coherencia -horizontal y vertical- que acaba adoptando el proceso de concreción de las intenciones educativas, en los

diferentes niveles en los que se configura la práctica educativa y evaluativa.

1.6. Apuntes finales del capítulo

Hasta el momento hemos presentado un modelo conceptual de inspiración constructivista sociocultural y situada, que nos ha permitido entender la compleja modelización de las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Partiendo de este modelo, hemos acometido la tarea de responder una serie de cuestiones que actualmente se plantean en torno a la evaluación de los aprendizajes. Gracias a ellas hemos podido explicar los planteamientos básicos que la concepción socioconstructivista adopta sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

Posteriormente, hemos introducido y revisado las características principales de la enseñanza situada y auténtica, en tanto representa un aporte al modelo socioconstructivista; sobre todo en lo que se refiere al desarrollo de su tesis central que afirma que todo conocimiento, producto del aprendizaje o de los actos de pensamiento o cognición, puede definirse como situado. Este aprendizaje ocurre en un contexto y situación determinada, y es el resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas que ayudan y median este proceso en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada.

De igual forma, hemos detallado las consideraciones teóricas que el enfoque constructivista sociocultural y la perspectiva de la evaluación auténtica y situada, proponen para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes en términos de competencias. Ante todo, cabe destacar que ambos planteamientos coinciden en que la evaluación de competencias es una práctica compleja, y no exenta de dificultades, que comporta por una parte, mantener la coherencia entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y por otra, dotarse de metodologías centradas en el alumno, que incluyan actividades relevantes, auténticas y contextualizadas, evaluables a través de criterios claros y explícitos, que al ser conocidos por los alumnos favorezcan sus competencias de autorregulación, a través de la auto y coevaluación.

Finalmente, considerando los principales elementos que cabe tomar en cuenta en el análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias desde la CCEAE y la perspectiva situada, hemos presentado la propuesta de categorías para acometer el

análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias, desde una mirada constructivista sociocultural y situada.

A continuación damos paso a nuestro segundo capítulo teórico, relacionado con la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias en el contexto preescolar mexicano.

CAPÍTULO II. LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

El contenido de este capítulo atiende al segundo de los ejes teóricos que guían nuestra investigación: la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias en la educación preescolar.

Hemos organizado este capítulo en cinco apartados. En primer lugar, presentamos un conciso apunte sobre el papel que se le ha otorgado a la primera infancia en la sociedad; en segundo lugar, describimos la relación que se establece –desde el modelo teórico adoptado- entre desarrollo y aprendizaje. En tercer lugar, abordamos las implicaciones que tiene, para la educación preescolar, definir los aprendizajes en términos de competencias. En el cuarto apartado, detallamos el Programa de Educación Preescolar de México (PEP, 2004; 2011), como marco normativo actual bajo el cual se desarrollan las prácticas pedagógicas en el contexto preescolar mexicano. Finalmente, en el quinto apartado incluimos un apunte final sobre el capítulo.

2.1. Un breve apunte sobre la primera infancia

La primera infancia constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad. Esta afirmación es generalmente aceptada y compartida por psicólogos y pedagogos, independientemente de las tendencias, teorías y escuelas a las que se adscriben (AMEI-WAECE, 2004). En la época en que vivimos, la incorporación progresiva de la mujer al mundo laboral y la transformación progresiva del núcleo familiar han hecho que otras instituciones educativas compartan con la familia una labor que no hace más de treinta o cuarenta años era exclusiva de esta última. En este marco, de acuerdo con Bassedas, Huguet y Solé (2006), la escuela infantil se posiciona asumiendo una importante función social de ayuda al medio familiar para educar a los niños en sus primeros años de vida.

En consecuencia, Dahlberg, Moss y Pence (2005), destacan que a medida que la primera infancia asciende puestos en la lista de prioridades privadas y públicas, más numerosas son las voces que se oyen en un número creciente de contextos hablando acerca de la educación y la atención a la primera infancia.

En la actualidad, así como resulta evidente la función social de la escuela infantil, es necesario tener presente que, al igual que en todas las otras etapas, ésta también tiene una función educativa; al respecto, Bassedas, Huguet y Solé (2006) señalan que todavía hay que trabajar para que esta etapa educativa tenga la consideración social y cultural que se merece.

Es decir, habrá que avanzar hacia la consideración justa de esta etapa. Hay que ir más allá de las ideas que conciben a la educación infantil únicamente desde una perspectiva asistencial: *"debemos considerar que se trata de una escuela que educa y no una escuela que sólo guarda"* (Bassedas, Huguet y Solé, 2006; p. 56). Una escuela que constituye, juntamente con otros contextos educativos como la familia, una fuente importante de ayuda al desarrollo infantil (Coll, 2006).

Desde esta postura más justa, consideramos que como parte de la educación infantil, la educación preescolar es una etapa prioritaria en cualquier sistema educativo moderno, fundamental para el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas, valores y actitudes de los niños entre los tres y seis años de edad. De acuerdo con Muñoz (2009), en ella se estructuran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, se

instauran y regulan una serie de mecanismos fisiológicos y neurológicos que influirán en su desarrollo, el resto de su vida.

Al incorporarse a la etapa preescolar, los niños experimentan una reestructuración psicológica esencial, a partir del aprendizaje de comportamientos, destrezas, hábitos y conocimientos, que les permiten participar en la construcción y en la determinación de sus propias vidas, pero también en las vidas de quienes les rodean y en las sociedades en las que viven, convirtiéndose en lo que Malaguzzi -citado por Dahlberg, Moss y Pence, 2005- llama *niños ricos*, niños dotados de fuerzas y capacidades sorprendentes y extraordinarias, co-constructores del conocimiento e identidad en relación con otros niños y personas adultas, niños activos, competentes y ávidos de implicarse en el mundo (Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

Por tanto, un sistema educativo que se precie de brindar una educación de calidad no puede descuidar esta etapa, lo mismo que no debe reducir sus finalidades al logro de determinados niveles de rendimiento académico de los niños. Debe incluir, fundamentalmente, el conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal: físico, intelectual, afectivo, social, estético y moral del alumnado.

2.2. ¿Qué relación guardan el desarrollo y el aprendizaje en la etapa preescolar?

Tal como apuntan Bassedas, Huguet y Solé (2006), consideramos que para entender las adquisiciones que los niños pueden hacer a lo largo de la etapa de educación preescolar, es conveniente retomar nuestra concepción del proceso de aprendizaje –expuesta en el capítulo I- y analizar las relaciones que existen entre aprendizaje y desarrollo.

En la edad preescolar, se ha considerado que los niños no pueden aprender si no han desarrollado previamente unas características que se consideran imprescindibles; es decir, ha habido una marcada tendencia a subordinar el aprendizaje al desarrollo, a entender que primero se desarrollan una serie de capacidades cognitivas y después se puede iniciar la enseñanza de conceptos que implican estas capacidades. Esta tendencia se encuentra directamente relacionada con lo que la psicología ha dicho sobre estos aspectos.

En este sentido y desde hace algunos años, la perspectiva que ha aportado Vigotsky (1984) al aprendizaje escolar ha cobrado fuerza y ha resultado fundamental para poder razonar y entender cuál es la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza escolar, y qué relaciones convendría establecer con el desarrollo del individuo [Coll, 1990a; Bassedas, Huguet y Solé (2006)].

Desde la perspectiva vigotskyana, se entiende que para que pueda haber desarrollo tienen que producirse una serie de aprendizajes que en cierta manera son su condición previa. Es decir, la maduración por sí sola no sería capaz de producir las funciones psicológicas propias de los seres humanos y es el aprendizaje en interacción con las otras personas lo que nos ofrece posibilidades de avanzar en nuestro desarrollo psicológico. Estos procesos de interacción con los demás son los que permiten establecer las funciones psicológicas superiores. De esta manera, los niños empiezan a utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación, control y regulación de las acciones de las otras personas, y solamente después de haberlo utilizado interactuando con los demás se convierte en un instrumento idóneo para planificar la acción, en definitiva, se transforma en pensamiento (Bassedas, Huguet y Solé, 2006).

Siguiendo esta perspectiva, se empieza a perfilar la importancia fundamental de los individuos más capaces de la especie en el proceso de desarrollo, en el caso que nos ocupa, madres, padres, maestros o niños mayores. El niño, cuando actúa junto con otra persona más capaz, puede llegar a hacer algunas cosas que no podría hacer en caso de estar solo.

Todo lo que sabe hacer con la ayuda, orientación y colaboración de otras personas es lo que Vigotsky denomina *nivel de desarrollo potencial.* Aquello que el niño ya es capaz de hacer por sí solo en el mismo momento se puede considerar el *nivel de conocimiento efectivo.* En estos conceptos vigotskyanos, Bassedas, Huguet y Solé (2006) encuentran una definición sobre las relaciones entre el aprendizaje y desarrollo y enuncian que el aprendizaje facilita y promueve el desarrollo mediante la creación de zonas de *desarrollo potencial,* que pueden definirse como:

> *"La distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la orientación de un adulto o la colaboración de un compañero más capaz"* (Vigostsky, citado por Riviere, 1984).

Así pues, cuando el niño actúa con otra persona en la zona, interioriza la ayuda que ésta le proporciona, incorporando así a sus conocimientos y sus acciones nuevas dimensiones que la hacen más funcional, más compleja y más capaz de resolver un problema.

Todos estos conceptos se han integrado en la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar –CCEAE-que hemos abordado en el capítulo I; y desde esta perspectiva, consideramos que el desarrollo no surge de la nada, sino que es una construcción sobre la base de desarrollo que ya existe previamente, entendiendo que es una construcción que exige la implicación tanto del niño como de aquéllos que interaccionan con él y que se trata de procesos modulados por el contexto cultural en que se vive (Bassedas, Huguet y Solé, 2006).

2.3. El aprendizaje en términos de competencias en la etapa preescolar

Como hemos venido señalando a lo largo de este capítulo, la naturaleza y características de la educación infantil, su necesidad e importancia, las distintas finalidades y funciones que trata de cumplir, obligan a plantear su diseño y organización como prácticas educativas innovadoras adaptadas a los cambios sociales, y, en consecuencia, constituir un contexto nuclear de ayuda al desarrollo personal de los niños y niñas (Vila, 2000).

En la actualidad, los diferentes sistemas educativos han ido diseñando e implementando currículos que concretan las intenciones educativas en términos de saberes básicos e imprescindibles y de competencias clave de diversa naturaleza -competencias cognitivas, lingüísticas, éticas y emocionales y del conocimiento del mundo- para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad actual (Coll, 2006; Coll y Martín, 2003; 2006).

La introducción de las competencias en los currículos de las diferentes etapas educativas se presenta como una necesidad educativa y social, apunta Muñoz (2009). Los nuevos desafíos culturales, económicos, políticos reclaman una formación permanente que incluya, desde la enseñanza básica, aquellos aspectos que la sociedad actual considera esenciales o claves, de tal modo que todos los ciudadanos puedan dar respuesta a sus necesidades personales, sociales y laborales a lo largo de la vida.

Por tanto, introducir las competencias en el currículo supone optar por un aprendizaje significativo, relevante y funcional (DeSeCo, 2005). Esta opción obliga a un replanteamiento de la organización de los contextos de enseñanza y aprendizaje, de las metodologías y estrategias didácticas, así como un trabajo sistematizado de los diferentes actores, con el fin de consensuar y priorizar los aspectos competenciales, lo que requiere que el profesorado reflexione sobre su práctica. Tal como señala Muñoz (2009), no se puede olvidar que la educación preescolar es una etapa que tiene entidad propia, por lo que resulta imprescindible cimentar las bases del desarrollo de las competencias desde la infancia.

Ahora bien, como no podía ser de otra manera, en las finalidades de la educación encontramos la clave para afrontar, desde la infancia, la integración de las competencias en el currículo de esta etapa (Coll, 2009; Escamilla, 2009; Muñoz, 2009). Si lo que se pretende es el desarrollo integral del niño, tenemos que abordar todas sus posibilidades, y entre ellas están las competencias básicas imprescindibles que resultarán clave para su desarrollo a lo largo de toda la vida (Escamilla, 2008; 2009).

Sentar las bases para el desarrollo de competencias desde la infancia supone optar por una educación integral, por el desarrollo pleno del niño, para la autonomía e iniciativa personal, educar en la vida y para la vida, para la acción y la interacción, para *saber ser, saber hacer, convivir y aprender* a *conocer,* en el largo camino de formación permanente que se inicia desde edades tempranas. En definitiva, supone educar desde el nacimiento teniendo como horizonte toda la vida de la persona, para que ésta pueda responder con éxito a los diversos retos con los que se va a encontrar en ese recorrido (Muñoz, 2009) y pueda desenvolverse de una manera equilibrada, respetuosa, activa, crítica (Escamilla, 2009).

Pero para que esto sea así, las competencias han de integrarse en la programación del aula preescolar y, al hacerlo, van a impulsar y enriquecer algunas de las características que la programación debía tener. De acuerdo con Escamilla (2009), estas son las principales: interrelación e interdependencia entre sus elementos; esfuerzo por ir más allá de un foco de referencia puramente instrumental; mirada a favorecer la convergencia del trabajo educativo, a la necesidad de promover y concretar el trabajo en equipo, y reconocimiento de la concreción de las competencias en destrezas como una formación para afrontar nuevas tareas.

Al realizar la programación de aula, debemos recordar que, según menciona Escamilla (2009), la selección fundamentada y consensuada de competencias básicas se preocupa por identificar, elegir y organizar aprendizajes escolares de gran valor y proyección para la vida de los alumnos preescolares; y que con ellas, además, se busca el desarrollo de grandes principios: atención a la diversidad, calidad y equidad.

Así, los procesos de aprendizaje en la etapa preescolar no pueden circunscribirse a identificar, seleccionar, conocer, comprender y aplicar los conocimientos en contextos académicos similares. Para Escamilla (2009), de lo que se trata es de ampliar los puntos de mira, de enseñar a los alumnos preescolares a pensar sobre sus procesos de trabajo y, también, sobre sus resultados y productos. Se trata también de pedirles, gradualmente, que identifiquen nuevas situaciones académicas o sociales en las que las destrezas desarrolladas podrían ser de valor; y a partir de todo ello, promover, gradualmente, su capacidad de aprender a aprender.

Ahora bien, siendo la etapa preescolar el inicio de la vida escolar del niño –en tanto que representa el inicio de la Educación Básica obligatoria en México-, resulta fundamental reparar en el hecho de que las competencias incluyen, también, numerosos aspectos metadisciplinares relacionados, principalmente, con valores y actitudes, que exigen la implicación activa de la familia, en primer lugar, pero también de los distintos sectores de la comunidad. Tal como señalan Zabala y Arnau (2007), es evidente que la escuela, por sí sola, no puede abordar ese reto, por lo que necesita el apoyo y la corresponsabilidad de la familia, lo cual no exime a la escuela de su enseñanza explícita y sistemática.

La apertura de la escuela preescolar y la complementariedad de acciones coordinadas entre ambas instituciones, escuela-familia, resultan imprescindibles para facilitar el camino hacia la formación integral del niño. Por estas razones, es necesario emprender esfuerzos coordinados y compartidos entre los distintos sectores de la comunidad, a fin de no caer en la consideración de las finalidades de la educación infantil como meros principios retóricos (Muñoz, 2009).

Hasta ahora, hemos intentado explicar, en términos generales, las implicaciones que conlleva para la etapa preescolar adoptar un enfoque curricular basado en competencias. A continuación, procederemos a estudiar estas implicaciones en el contexto educativo preescolar mexicano, a la luz de su Programa de Educación Preescolar (PEP).

2.4. La enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana

Con la finalidad de mejorar la calidad del sistema educativo y de responder a los desafíos sociales del mundo actual, en los últimos años, ha tenido lugar en México la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que abarca distintos niveles escolares: en el 2004 se inició en Preescolar, a partir de 2006 en secundaria y desde el 2009 en primaria, siendo en el curso escolar 2011-2012 cuando se generalizó su implementación.

La RIEB tiene por objetivo la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica en México: preescolar, primaria y secundaria. Pone especial énfasis en las competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, puesto que a partir de ellos los alumnos serán capaces de enfrentar diversas situaciones en diferentes contextos con éxito.

Asimismo, una de las metas principales de la RIEB, a corto plazo, es que para el año 2015 todos los niños mexicanos puedan terminar un ciclo de enseñanza primaria, se elimine con ello la desigualdad entre la población y mejore la calidad de la educación básica en el país; lo cual, a su vez, deberá verse reflejado a nivel nacional con los resultados que se generen a partir del Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y a nivel internacional en el caso de PISA.

En este marco, en el año 2002 se llevó a cabo la reforma de los Artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, quedando establecida la obligatoriedad de la educación preescolar como parte del proceso de integración y continuidad de los tres niveles que conforman la educación básica en México: preescolar, primaria y secundaria. En consecuencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, con el propósito de transformar las prácticas educativas para mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa que se brinda a los niños de tres a cinco años de edad (Barrera, 2005). Este Programa de Renovación Curricular y Pedagógica ha abarcado diversas líneas de acción, entre las que se incluyen la transformación de la gestión

escolar e institucional, la actualización de los diferentes agentes educativos, así como la renovación y publicación del *Programa de Educación Preescolar (2004)*[3].

Antes de acometer la presentación de este programa, consideramos importante añadir que, en el año 2011, la RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica -que inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de la Educación Secundaria y en 2009 con la Educación Primaria- y consolida este proceso.

En este sentido, el avance en la consolidación de este proceso de cambio –y considerando las preguntas, opiniones y sugerencias del personal docente y directivo, derivadas de su experiencia al aplicar el Programa de Educación Preescolar 2004- requirió introducir modificaciones específicas en la propuesta curricular vigente, sin alterar sus postulados ni características esenciales; a partir de las cuales tuvo lugar, a finales del 2011, la publicación y difusión del nuevo *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar*[4], con el fin de "*ajustar y contar hoy con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y, sobre todo, articulado con los dos niveles que le siguen –primaria y secundaria-*" (SEP, Programa de Estudio 2011, p. 12).

A continuación, abordaremos, en primer lugar, la descripción del PEP (2004), por tratarse del currículo vigente al momento de desarrollar la investigación que estamos presentando. Y en segundo lugar, repasaremos brevemente las modificaciones que contempla el Programa de Estudio 2011.

2.2.1. El Programa de Educación Preescolar de México (PEP, 2004)

El *Programa de Educación Preescolar* (PEP, 2004) –de aquí en adelante PEP (2004) o programa- parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral del niño, y asume que para lograr este propósito el centro educativo debe garantizar la participación de los pequeños en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

[3] http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF
[4] http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf

Para ello, el programa incluye una serie de *propósitos fundamentales*, los cuales expresan las metas educativas que han de alcanzarse, orientan el trabajo pedagógico del profesorado y constituyen la base para la definición de las competencias clave o competencias básicas que el alumnado debe lograr en el transcurso de esta etapa. Estos propósitos son (SEP, 2003): a) contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa que las niñas y los niños cursan en la educación preescolar; b) promover una mejor atención de la diversidad en el aula y en la escuela, tanto las que se derivan de grandes diferencias culturales (étnicas), como aquellas que se derivan de los ambientes familiares y culturales en el que los niños se desenvuelven y las de orden individual; c) precisar los propósitos y los contenidos educativos de la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados; y d) fortalecer la intervención docente.

Con la finalidad de hacer explícitas las condiciones que favorecen el logro de los propósitos fundamentales, el programa incluye una serie de *principios pedagógicos*, así como los criterios que han de tomarse en cuenta para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo educativo. Las relaciones entre los diferentes componentes del PEP (2004) se pueden apreciar en el anexo 2.1.

El conjunto de *principios pedagógicos* que dan sustento al trabajo educativo cotidiano con los niños, tienen dos finalidades, según el PEP (2004): a) Brindar un referente conceptual común sobre algunas características de los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia; y b) Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela.

En este sentido, los diez principios pedagógicos que enunciamos a continuación –tomados del PEP, 2004-, constituyen un referente para reflexionar sobre la propia práctica:

1. Los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
2. La función de la educadora es fomentar y mantener en los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
3. Los niños aprenden en interacción con sus pares.
4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en los niños.
5. La escuela debe ofrecer a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

6. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
7. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.
8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Campos formativos y competencias

En el PEP (2004) se entiende el término *competencia* como "*el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje, y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos"* (p.22). Estas competencias se consideran básicas porque constituyen el fundamento de todo aprendizaje, no sólo en la educación preescolar sino en la vida futura de los niños.

Las competencias seleccionadas se encuentran agrupadas en *seis campos formativos* con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil. De acuerdo con el PEP (2004), el agrupamiento de las competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras, evitando así la ambigüedad e imprecisión, que en ocasiones se intenta justificar aludiendo al carácter integral del aprendizaje y del desarrollo infantil.

Asimismo, los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en las que participen los niños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran –lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etcétera-, pero no constituyen "materias" o "asignaturas" que deban ser tratadas siempre en forma separada.

En la presentación de los campos formativos y competencias, el programa incluye los siguientes componentes:

A. Información básica sobre rasgos del desarrollo infantil y de los procesos de aprendizaje en relación con cada campo, así como sobre los logros que en términos generales han alcanzado los niños al ingresar a la educación preescolar.
B. Las competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo formativo.
C. Algunas formas en que se favorecen y se manifiestan dichas competencias en los niños, ubicadas en una columna contigua a cada competencia. Esta columna cumple varias funciones en el desarrollo del proceso educativo:
    - Ofrece opciones para diseñar o seleccionar situaciones didácticas o secuencias de actividades.
    - Refiere aprendizajes que los niños pueden lograr según las características de cada campo formativo.
    - Es una guía para la observación y la evaluación continua de los progresos de cada niño.

Tomar en cuenta esta información ayudará a la educadora a identificar acciones necesarias de fortalecimiento, así como a establecer, en las situaciones propuestas, variantes que impongan nuevos desafíos a los niños en el campo formativo de que se trate. En el anexo 2.2 hemos recogido el total de campos formativos y competencias en torno a los que se estructura el PEP (2004).

Finalmente, el programa aclara que esta organización de campos formativos y competencias no está sujeta a una secuencia preestablecida y tampoco a formas de trabajo predeterminadas y específicas, ya que se considera que una competencia no se adquiere de manera definitiva, sino que se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrentan los alumnos durante su vida, y de los problemas que logran resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelven (SEP, 2003).

La organización del trabajo docente

La adopción del enfoque de trabajo por competencias comporta una serie de implicaciones pedagógicas, en donde el conocimiento de los niños, sus características y necesidades particulares de aprendizaje, así como el planteamiento de una intención precisa –qué se pretende que aprendan en relación con lo que saben-, constituyen el punto de partida del profesorado para elegir las estrategias educativas, la secuencia de actividades y las formas más convenientes para organizar las actividades de enseñanza y

aprendizaje. Entre las estrategias educativas que el PEP (2004) propone para propiciar el desarrollo y fortalecimiento de las competencias en el alumnado, se incluyen: el juego, el ejercicio de la expresión oral, el trabajo con textos, la observación del entorno, la resolución de problemas y la experimentación. En cualquier caso, su elección deberá integrar los propósitos educativos, los campos formativos con los que se pretende trabajar, las características del grupo y la organización del espacio, así como los recursos –humanos y materiales- disponibles.

Las consideraciones anteriores permiten al profesorado no sólo elegir las formas de trabajo más convenientes, sino establecer los criterios para valorar los logros de los niños y las dificultades que enfrentan al realizar las actividades, identificar de qué manera se están atendiendo los propósitos fundamentales y reflexionar sobre su propio trabajo docente. Para alcanzar estos propósitos el PEP (2004) plantea la evaluación con una serie de características que se describen en el siguiente apartado.

El sentido y las funciones de la evaluación

El PEP (2004) concibe la evaluación como un medio para documentar el proceso seguido por el alumnado y garantizar su tránsito de un grado a otro en preescolar, así como a la escuela primaria (SEP, 2003). En esta etapa, la función de la evaluación es fundamentalmente *formativa*, dirigida a mejorar el proceso educativo. En el cuadro 2.1 se presentan las principales características de la evaluación para la etapa preescolar.

Como parte del proceso educativo, las principales finalidades de la evaluación (*¿para qué evaluar?)* son: constatar los aprendizajes de los alumnos, identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos y mejorar la acción educativa de la escuela. Paralelamente a estas finalidades principales, el PEP (2004) contempla otras, como son: reflexionar sobre la propia práctica educativa para reconocer los cambios y ajustes necesarios en las estrategias de trabajo e identificar nuevos retos para la atención grupal e individual; promover la reflexión de los niños y niñas sobre sus competencias y su desempeño*;* impulsar la comunicación con sus familias para apoyarlos en el trabajo escolar*;* revisar el proceso educativo en la escuela y orientar la toma de decisiones para mejorarlo. Los aprendizajes del alumnado están expresados en términos de competencias básicas, vinculadas a los diferentes campos formativos *(¿qué evaluar?*).

Cuadro 2.1. Características de la evaluación en el Programa de Educación Preescolar (2004) de México

Cuestiones sobre la evaluación	Características
¿Para qué evaluar?	Finalidades

	• Finalidad formativa
	  ○ Constatar aprendizajes
	  ○ Identificar factores
	  ○ Mejorar la acción educativa

¿Qué evaluar?	Propósitos fundamentales

	• Aprendizajes
	  ○ Campos formativos
	  ○ Competencias clave

¿Cómo evaluar?	Situaciones
	• Observación • Entrevista • Diálogo para recuperar lo aprendido
	Instrumentos
	• Diario de la educadora • Expediente personal del niño
¿Cuándo evaluar?	Momentos
	• Inicial • Continua • Final
¿Quiénes evalúan?	Agentes educativos
	• Educadora • Niños y niñas

[Adaptado del PEP (2004)]

En esta propuesta curricular se reconoce la adquisición de competencias como un proceso complejo, en el que la evaluación no puede reducirse a la mera aplicación de instrumentos de medición (SEP, 2006). Se requiere, por lo tanto, otro tipo de instrumentos a través de los cuales sea posible registrar sistemáticamente las observaciones realizadas por el profesorado: el diario de la educadora y el expediente personal del alumno, entre otros, que permitan potenciar el carácter cualitativo de la evaluación y dar cuenta de la adquisición de los aprendizajes básicos *(¿qué instrumentos?)*. El uso de estos instrumentos se encuentra enmarcado en las situaciones de evaluación propuestas por el PEP (2004), tales como la observación, el diálogo y la entrevista (*¿cómo evaluar?*).

Las situaciones de evaluación pueden llevarse a cabo en diferentes momentos del proceso educativo -al inicio del ciclo escolar, al inicio de cada secuencia didáctica,

durante el desarrollo de la misma, o bien, al final de la secuencia trabajada y al final del ciclo escolar- para constatar periódicamente los avances de los niños en relación con los propósitos educativos *(¿cuándo evaluar?)*.

Por último, cerramos la presentación del PEP (2004), señalando que las cuestiones antes revisadas cobran sentido en las actuaciones interrelacionadas del profesorado –como responsable principal del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación-, y el alumnado –como responsable de su actividad mental constructiva-, *(¿quiénes evalúan?)*. De este modo, se esperaría que, durante el desarrollo de las actividades escolares, el profesorado involucre al alumnado gradualmente y promueva un rol cada vez más activo en su propio proceso de evaluación (autoevaluación).

A continuación, tal como lo adelantamos al inicio de este apartado, repasaremos las modificaciones que incluye el currículo preescolar vigente –publicado en el 2011-, reparando, sobre todo, en aquellas que conciernen a la evaluación de los aprendizajes.

2.2.2. Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar

En palabras de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las modificaciones que incluye el Programa de estudio 2011, consisten en: *"La reformulación y reducción del número de competencias, el replanteamiento de la columna 'se favorecen y se manifiesta cuando…', con el fin de resaltar los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares"* (p. 12).

Respecto a la reformulación y reducción del número de competencias, en el anexo 2.3., hemos recogidos estos cambios resaltando en cursivas aquellas competencias reformuladas. Como se aprecia en dicho anexo, el campo formativo que sufrió más reformulaciones ha sido el correspondiente a la Exploración y conocimiento del mundo. No obstante, consideramos que el resto de las reformulaciones, así como la reducción de competencias ha sido mínima –el programa pasó de tener 50 competencias totales a 41-.

Quizás la modificación más relevante gira en torno a la sustitución y al contenido de la columna *"se favorecen y se manifiesta cuando"* por los llamados *aprendizajes esperados*. Para ilustrar este aspecto, a continuación presentamos –en el Cuadro 2.2.- el contenido

de ambos programas con relación a la primera competencia sobre Lenguaje oral: *Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.*

Como se aprecia en el cuadro 2.2., la formulación de los nuevos aprendizajes esperados resulta bastante similar a los aspectos que presentaba el PEP (2004), encontrando algunos que, incluso, se repiten en ambos programas. No obstante, quizás la diferencia más notoria radica en que el nuevo programa es mucho más explícito al referirse al *uso* que las Educadoras deberán hacer de esta información.

Al respecto, el Programa 2011 enuncia:

> *"Los aprendizajes básicos definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser, le dan concreción al trabajo docente, al hacer constatable lo que los niños logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula; gradúan progresivamente las competencias que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, y son una guía para la observación y la evaluación formativa de los alumnos"* (p. 41)

Finalmente, en relación a los *estándares curriculares* que aparecen en el nuevo programa, resulta obvio que su inclusión y organización responde directamente a la función social de la evaluación. Estos estándares están contemplados para lograrse al concluir el tercer grado de preescolar –entre los 5 y 6 años de edad- y los presentan agrupados en tres grandes bloques: 1) Estándares de Español, 2) Estándares de Matemáticas, y 3) Estándares de Ciencias –en el anexo 2.4 hemos incluido algunos ejemplos de estos estándares-. Un rasgo que nos llama la atención es que, tal como están agrupados y redactados, no parecen guardan relación con los aprendizajes esperados que el mismo programa contempla y establece para cada una de las competencias.

Cuadro 2.2. Contraste entre los indicadores de aprendizaje que aparecen asociados a una competencia, en el PEP (2004) y en el Programa de Estudio 2011.

Aspecto: Lenguaje oral	
Competencia: Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral	
PEP 2004	***Programa de estudio 2011***
Se favorecen y se manifiestan cuando	Aprendizajes esperados
• Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas en forma cada vez más completa. • Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por periodos cada vez más prolongados. • Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al entrevistar a familiares o a otras personas. • Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. • Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema. • Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición. • Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas. • Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen.	• Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela. • Mantiene la atención y sigue la lógica en las conversaciones. • Utiliza información de nombres que conoce, datos sobre sí mismo, del lugar donde vive y de su familia. • Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa. • Evoca y explica las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos, haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas. • Narra sucesos reales e imaginarios. • Utiliza expresiones como *aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana, antes, primero, después, tarde, más tarde,* para construir ideas progresivamente más completas, secuenciadas y precisas. • Comparte sus preferencias por juegos, alimentos, deportes, cuentos, películas, y por actividades que realiza dentro y fuera de la escuela. • Expone información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. • Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar y entrevistar a familiares o a otras personas. • Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.

2.5. Apuntes finales del capítulo

Comenzamos este capítulo, con una breve mención del papel de la primera infancia en nuestra sociedad, resaltando la trascendencia de recibir una formación temprana que permita a los niños responder adecuadamente a las demandas del medio que les rodea. Enseguida, hemos analizado la relación que existe entre el aprendizaje y desarrollo –siempre desde el marco teórico asumido-, y las repercusiones de esta relación para el entorno escolar.

Posteriormente, detallamos las implicaciones que ha tenido, para la educación preescolar, definir los aprendizajes y currículos en términos de competencias; con el propósito de contar con una plataforma general que nos permitiera entender el marco global de referencia en el que se inserta el caso de la educación preescolar mexicana. Así, en el siguiente punto, presentamos la organización y características del Programa de Educación Preescolar de México (PEP, 2004; 2011), con la finalidad de dar a conocer el contexto curricular bajo el cual se desarrollan las prácticas de evaluación que pretendemos analizar.

El PEP (2004; 2011) se caracteriza por ser un programa abierto, flexible y organizado en torno a competencias. Propone una serie de propósitos fundamentales y principios pedagógicos que guían el quehacer educativo. Su estructura incluye una organización de seis campos formativos en los cuales se agrupan las competencias: *desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artística; y desarrollo físico y salud*. Si bien, todos los campos formativos y competencias asociadas a ellos deben promoverse a lo largo de los tres ciclos que comprende la educación preescolar, el Programa le da la más alta prioridad de trabajo al lenguaje oral. Por último, incluimos las principales características que comporta la evaluación de competencias, desde el PEP (2004).

Actualmente, se cuenta con una versión revisada (Programa de Estudio 2011) que mantiene la estructura general del programa anterior y cuya implementación se encuentra en proceso.

Consideramos que el hecho de que el currículo mexicano de la etapa preescolar se organice en torno a un enfoque de trabajo por competencias, comporta ciertos matices y

exigencias que deberemos tener en cuenta al proponer el abordaje empírico de nuestro objeto de estudio.

A continuación, damos paso al tercer apartado de nuestro informe, en el que detallamos las opciones metodológicas adoptadas, elegidas en congruencia con los ejes teóricos hasta ahora presentados.

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo está dedicado a la presentación de las principales decisiones metodológicas adoptadas para el abordaje empírico de nuestro objeto de estudio, para ello hemos organizado el capítulo en cinco apartados. En el primero enunciamos la finalidad general de nuestra investigación, así como los objetivos y sus correspondientes hipótesis. En el segundo apartado delimitamos el enfoque metodológico asumido. El tercer apartado incluye la caracterización de las situaciones de observación que configuran nuestro objeto de estudio. En el cuarto apartado especificamos los instrumentos y procedimientos que hemos seguido para la observación y registro de los datos. En quinto y último lugar, cerramos este capítulo con la descripción de los instrumentos y procedimientos que hemos utilizado para analizar los datos.

3.1. Finalidad, objetivos e hipótesis directrices

En concordancia con los ejes teóricos que sustentan y dan forma a nuestra investigación hemos concretado el abordaje empírico de nuestro objeto de estudio en una finalidad general y dos objetivos específicos que a continuación enunciamos.

3.1.1. Finalidad general del estudio

La finalidad general que preside nuestra investigación queda formulada de la siguiente manera:

> *Estudiar y comprender las prácticas de evaluación que realiza el profesorado mexicano de Preescolar III en dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, de acuerdo con los planteamientos propuestos por el nuevo currículum basado en un enfoque por competencias; reparando en los recursos y las dificultades a los que se enfrenta el profesorado para implementarlo, con el fin de formular algunas orientaciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas de evaluación que actualmente se llevan a cabo en el contexto preescolar mexicano.*

3.1.2. Objetivos e hipótesis directrices

La finalidad antes mencionada se concreta en los siguientes dos objetivos:

Objetivo 1: Identificar, describir y analizar la progresiva concreción –en términos de coherencia formal y teórica- de las directrices sobre la evaluación de los aprendizajes propuestas en los documentos de los tres niveles de la práctica educativa: currículo (PEP 2004), instituto-centro (ISSSTE-Estancia Infantil) y aula (Preescolar III) respecto a dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral.

Objetivo 2: Identificar, describir y analizar las características de algunas prácticas de evaluación –desde un modelo que contempla tanto el plano del pensamiento como el de la acción docente-, habitualmente diseñadas y utilizadas por el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, de acuerdo con las directrices contempladas en el currículo –PEP 2004- y en los procedimientos del instituto y del centro –ISSSTE y Estancia Infantil-, reparando en las dificultades a las que se enfrenta el profesorado para llevar a cabo dicha evaluación.

A estos objetivos se vinculan un conjunto de hipótesis directrices que ayudan a concretar, dirigir y orientar nuestra investigación, las cuales enunciamos seguidamente.

Hipótesis asociadas al primer objetivo de la investigación

H.1.1. Existe una progresiva concreción –en términos de coherencia formal y teórica- entre las características y especificación de las directrices sobre las prácticas de evaluación contempladas en los documentos de los tres niveles –currículo (PEP 2004), instituto-centro (ISSSTE-Estancia Infantil) y aula (Preescolar III)-.

H.1.2. El grado de concreción –en términos de coherencia formal y teórica- que existe entre las directrices sobre la evaluación contempladas en los documentos de los tres niveles –currículo (PEP 2004), procedimientos del instituto y del centro (ISSSTE-Estancia Infantil)- influirá en las características que acaba adoptando el diseño de las prácticas de evaluación de dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, en el aula de Preescolar III.

H.1.3. Las posibles dificultades que pueda tener el profesorado de Preescolar III al momento de diseñar las situaciones y tareas para evaluar en el aula dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, estarán relacionadas con el grado de concreción –en términos de coherencia formal y teórica- que exista entre las directrices sobre la evaluación señaladas en el currículo –PEP, 2004-, y en los procedimientos del instituto y del centro –ISSSTE y Estancia Infantil-.

Hipótesis asociadas al segundo objetivo de la investigación

H.2.1. Las características del programa, las situaciones y las tareas de evaluación que acaba diseñando e implementando el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, estarán vinculadas con el tipo de concepción que predomine en el enfoque evaluativo docente.

H.2.2. Las posibles problemáticas que pueda tener el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, estarán relacionadas, por una parte, con el grado sucesivo de concreción –en términos de coherencia formal y teórica- que exista entre las directrices sobre evaluación de los diferentes niveles de la práctica; y por otra parte, con el tipo de concepción que predomine en el enfoque evaluativo docente.

H.2.3. Las características que acaban adoptando las situaciones y tareas de evaluación implementadas por el profesorado de Preescolar III, para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, estarán vinculadas con la naturaleza de los contenidos y las competencias seleccionadas.

3.2. Enfoque metodológico

Este apartado tiene como finalidad presentar las características más relevantes del enfoque metodológico adoptado en nuestra investigación, el *análisis cualitativo de casos*, así como las opciones que de él se desprenden respecto a la elección de las situaciones de observación y registro de los datos, y de los procedimientos de análisis que nos permitirán obtener información relevante para confrontar las hipótesis planteadas.

3.2.1. El paradigma interpretativo o cualitativo

La investigación que presentamos se ubica en el marco del *paradigma interpretativo* o *cualitativo*. La adopción de este enfoque guarda una estricta continuidad con la problemática planteada, con el planteamiento teórico adoptado y con los objetivos de investigación antes mencionados. Adoptamos este paradigma debido a que se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación interactiva en el que intervienen el investigador y los participantes.

El paradigma o enfoque cualitativo -siguiendo la propuesta de Flick (2004)-, se puede caracterizar por la comprensión de los fenómenos desde adentro como un principio epistemológico y por la reconstrucción de casos como un punto de partida. En este sentido, consideramos que el análisis y comprensión de nuestro objeto de estudio nos permitirá acercarnos a la realidad del contexto preescolar mexicano y a partir de ello, proponer algunas posibles líneas de acción. Asimismo, el paradigma cualitativo o interpretativo tiende a estudiar globalmente *fenómenos complejos* –de acuerdo con Riba (2004)- caracterizándolos como un sistema de relaciones entre la persona y sus comportamientos, y el ambiente o entorno más amplio que lo envuelve y del que forma parte. Lo anterior cobra especial relevancia en nuestra investigación, ya que desde el posicionamiento teórico asumido –la perspectiva constructivista de naturaleza sociocultural y situada- consideramos que para comprender en toda su complejidad las prácticas de evaluación que implementa el profesorado es necesario un abordaje holístico que tenga en cuenta los sucesivos niveles de configuración de la práctica educativa que enmarcan y dan sentido a lo que finalmente sucede en el aula.

La asunción de este paradigma nos ha implicado también asumir una postura más *émica* que ética, desde la cual abrazamos la subjetividad como parte natural de la investigación (Bergman y Corxon, 2005), en donde tanto el contexto en el cual se desarrolla nuestra investigación así como el contexto que rodea al propio investigador nos abastecen de significado y nos permiten entender y comunicar las observaciones empíricas. Lo anterior nos ha implicado estudiar los comportamientos en el ámbito natural y habitual en el que se dan –en este caso el aula de Preescolar III-; tener en cuenta el carácter dinámico y cambiante de los comportamientos –y por lo tanto la dimensión temporal inherente a los mismos- y atender tanto a los comportamientos esperables como a los imprevistos, a los más comunes y a los más específicos (Rochera, 1997).

Ahora bien, de entre los llamados métodos cualitativos de investigación (Angulo, 1997; Goetz y Lecompte, 1988), de los que se vale el paradigma interpretativo hemos elegido el *método de estudio cualitativo de casos* como estrategia metodológica específica de la investigación que proponemos, el cual describimos sucintamente a continuación.

3.2.2. El método de estudio cualitativo de casos

El *método de estudio cualitativo de casos* presenta como rasgo particular el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno (Stake, 1995), que en nuestro caso son las prácticas de evaluación de competencias en preescolar.

Elegimos el método de estudio de casos debido a que consideramos que nos permitirá centrarnos en la comprensión de un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real, donde la interacción es producto de múltiples factores y su descripción y posterior explicación requiere la triangulación de información de diversas fuentes primarias (Yin, 1989; 2003), con la finalidad de contrastar y validar la información obtenida.

Así, resulta esencial para nuestra investigación analizar una situación auténtica en su complejidad real, en donde el reto –de acuerdo con Pérez (1994)-, es lograr cada vez más el sutil ejercicio que permite ver el juego de las interrelaciones, describirlas, formularlas y comprenderlas sin salir de lo concreto.

De acuerdo con Stake (1995), es posible identificar diferentes tipos de casos: intrínsecos, instrumentales y colectivos. Para la investigación que proponemos hemos seleccionado como *situaciones de observación* dos casos instrumentales, entendidos como aquellos que son definidos en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. Es decir, los casos elegidos constituyen la vía para comprender un problema o unas condiciones que afectan no sólo a los casos seleccionados sino también a otros.

En el marco de la descripción que acabamos de presentar en torno al enfoque metodológico adoptado –método de estudio de casos-, a continuación damos paso a la descripción de las situaciones de observación que integrarán nuestro caso, los instrumentos y procedimientos propuestos para llevar a cabo la observación y registro de la información, así como los instrumentos y procedimientos para el análisis de la información recabada.

3.3. Las situaciones de observación: delimitación y caracterización de los casos objeto de estudio

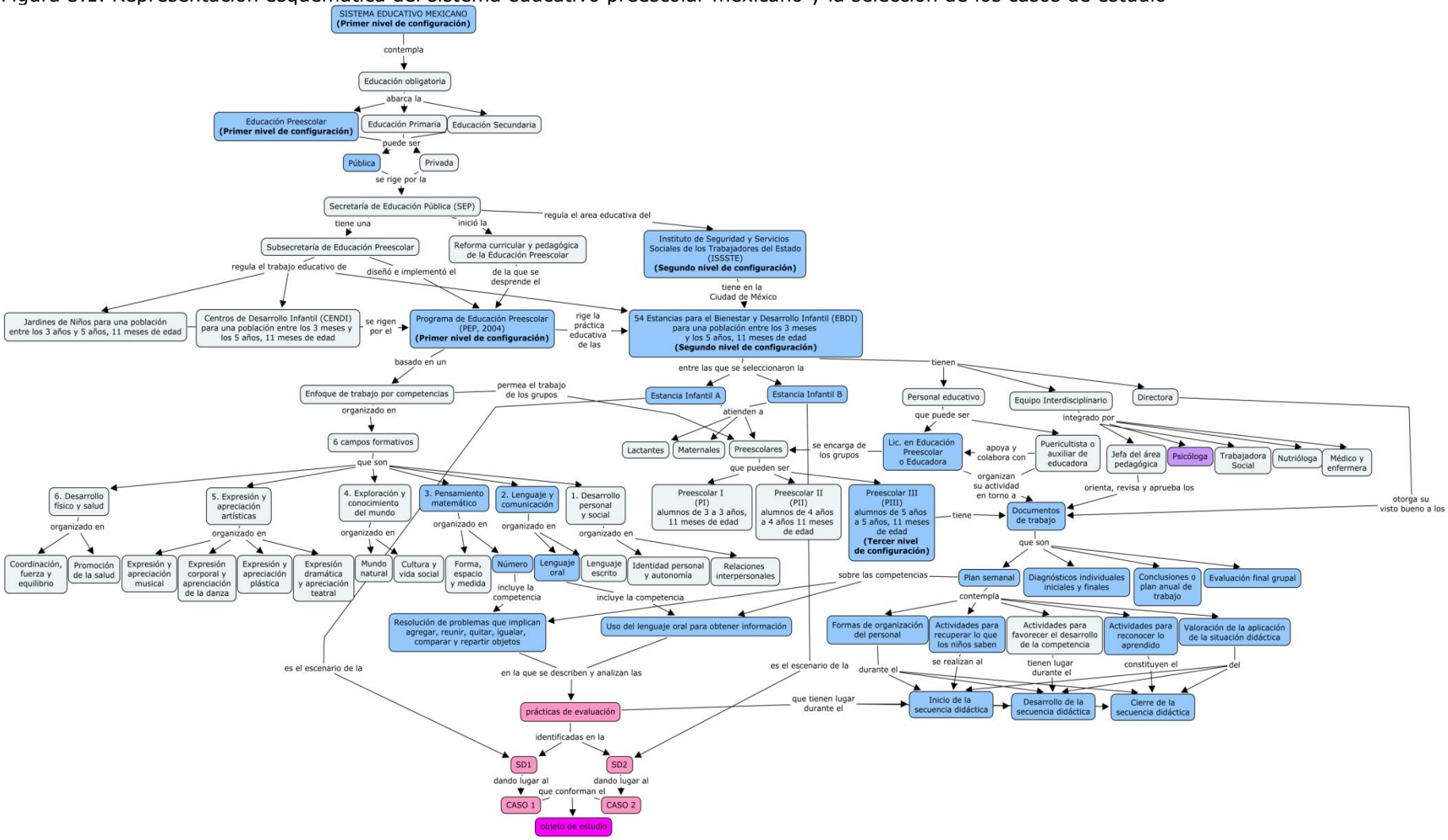
En este apartado presentamos, en primer lugar, los casos objeto de estudio y los criterios que guiaron esta selección; en segundo lugar, describimos el escenario en el que se desarrollan las situaciones de observación que conforman los casos elegidos e indicamos las particularidades de las situaciones educativas foco de nuestro análisis; y finalmente, en tercer lugar, señalamos las características de los participantes.

De acuerdo con las coordenadas teóricas adoptadas, los casos elegidos en la investigación que presentamos se enmarcan en los tres niveles de *configuración de la práctica educativa* -sistema educativo representado por el currículo, centro y aula- (Coll, 1994), explicados en el punto 1.1 de nuestro informe. A continuación presentamos las características y criterios que guiaron nuestras decisiones, organizados en torno a cada uno de estos niveles y recogemos de manera gráfica, en la figura 3.1, el proceso de toma de decisiones que nos condujo a la selección de ambos casos.

3.3.1. Presentación de los casos objeto de estudio y de los criterios que guiaron su selección

En consonancia con las implicaciones metodológicas que se desprenden de las coordenadas teóricas asumidas en nuestra investigación –la *concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar* y la *perspectiva de la enseñanza situada y la evaluación auténtica*–, hemos elegido dos casos objeto de estudio:

Figura 3.1. Representación esquemática del sistema educativo preescolar mexicano y la selección de los casos de estudio



- *Caso A. Prácticas de evaluación relativas a una competencia sobre pensamiento matemático.*

El *Caso A* recoge las prácticas de evaluación diseñadas y realizadas por la profesora del aula de Preescolar III, de una Estancia Infantil mexicana, durante una secuencia didáctica (SD) relativa al campo formativo *pensamiento matemático* y a la competencia "*el niño plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos".*

- *Caso B. Prácticas de evaluación relativas a una competencia sobre lenguaje oral.*

El *Caso B* recoge las prácticas de evaluación diseñadas y realizadas por la profesora del aula de Preescolar III, de una Estancia Infantil mexicana, durante una Secuencia Didáctica (SD) relativa al campo formativo *lenguaje oral* y a la competencia "*el niño obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral".*

A continuación detallaremos las características y los criterios que guiaron la selección de cada uno de los niveles que configuran la práctica educativa de los casos estudiados.

3.3.2. El currículo preescolar mexicano: primer nivel de configuración

Como se aprecia en la figura 3.1, los casos elegidos se han desarrollado en el marco del *sistema educativo mexicano*, concretamente en la *etapa preescolar*. Hemos basado la elección de este macro-escenario en las siguientes razones:

a) El proceso de transformación por el que atraviesa la educación preescolar, iniciado en el año 2002, con motivo de su incorporación oficial a la educación obligatoria mexicana.
b) El proceso de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar iniciado a partir del decreto de obligatoriedad de esta etapa educativa.
c) La publicación e implementación oficial, en todos los centros educativos preescolares del país, del *nuevo currículo* basado en un enfoque de trabajo por competencias: el Programa de Educación Preescolar –PEP 2004-, y más recientemente, el Programa de Estudio 2011, derivados del movimiento de Reforma Curricular antes mencionado.

3.3.3. El ISSSTE y las Estancias Infantiles: segundo nivel de configuración

Ahora bien, en el contexto mexicano la educación preescolar puede ser impartida por instituciones públicas y privadas, todas ellas reguladas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), máximo órgano rector de la educación en México –ver figura 3.1-. De entre todas ellas, hemos elegido como marco socio-institucional específico para llevar a cabo nuestra investigación al *Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado* (por sus siglas ISSSTE), basándonos en las siguientes razones:

a) El ISSSTE es una de las dos principales instituciones públicas mexicanas, encargadas de otorgar la seguridad social a la población que labora en el gobierno federal.
b) Una de las principales prestaciones que el ISSSTE ofrece a los empleados del gobierno es el servicio de *Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil* o *Estancias Infantiles*, encargadas de atender a la población infantil entre los 2 meses y los 6 años de edad.
c) Actualmente, el ISSSTE tiene a su cargo, entre Estancias Infantiles propias y concertadas, un total de 263 centros educativos distribuidos en todo el país, con 28,310 infantes inscritos.
d) El ISSSTE y concretamente las Estancias Infantiles representan el contexto institucional en el cual se ha desenvuelto profesionalmente una de las investigadoras, durante los últimos años.

Del total de centros educativos preescolares que el ISSSTE tiene a su cargo en todo el territorio nacional, en la ciudad de México actualmente existen 52 Estancias Infantiles propias –como se aprecia en la figura 3.1-, distribuidas en cuatro Zonas Delegacionales.

Desde la década de los 70's, las Estancias infantiles otorgan una atención educativa y asistencial a los infantes entre los 2 meses y 6 años de edad, procurando su desarrollo armónico e integral, y favoreciendo la adquisición de aprendizajes, valores y actitudes necesarios para integrarse satisfactoriamente al ámbito familiar, escolar, social y cultural. Para ello, generalmente cuentan con un equipo interdisciplinario integrado por: médico, enfermera, psicóloga, nutrióloga, trabajadora social, jefa del área pedagógica y directora.

Ahora bien, con el propósito de asegurar la calidad de los servicios que otorgan las Estancias Infantiles y con ello aumentar la satisfacción de los usuarios, en el año 2002, el Instituto inició un proceso de certificación bajo la norma de calidad internacional ISO9001:2008. El Sistema de Gestión de la Calidad instrumentado en las Estancias

Infantiles del Instituto, adoptó un enfoque basado en procesos para identificar con claridad el conjunto de actividades que se realizan diariamente en los centros y establecer sus correspondientes procedimientos. Con ello, se busca la mejora permanente del servicio, que garantice el bienestar, la seguridad y el aprendizaje de la población infantil que asiste a las Estancias Infantiles. Actualmente, se cuenta con un total de 21 centros certificados.

Sumado al proceso de cambio con motivo de la certificación, en el año 2004 inició otra transformación al interior de las Estancias Infantiles, derivada de la adopción e implementación del nuevo currículo oficial basado en un enfoque por competencias: el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) –que presentamos en el capítulo II de este informe-. En la actualidad, el Sistema de Gestión de la Calidad de las Estancias ha incorporado en sus procedimientos los cambios derivados a partir de la implementación del nuevo currículo.

En este escenario de cambio y mejora, y con la finalidad de lograr un acercamiento a la situación actual de la práctica educativa y evaluativa, elegimos llevar a cabo nuestra investigación, concretamente, en *dos Estancias Infantiles certificadas* –respetando la confidencialidad de los centros las llamaremos Estancia Infantil A y Estancia Infantil B-, caracterizadas por brindar una atención educativo-asistencial a una población entre los 2 meses y los 6 años de edad, en un horario matutino de 7:30 a 15:30 hrs.; y cuya metodología de trabajo está basada en el Programa de Educación Preescolar (2004).

La *Estancia Infantil A* pertenece a la Zona Delegacional Oriente, ocupa un inmueble de una sola planta adaptado a las características de la población infantil y tiene una capacidad instalada para atender a 123 infantes, sin embargo al momento de la investigación contaba con un total de 88 alumnos inscritos. La *Estancia Infantil B* pertenece a la Zona Delegacional Poniente, ocupa un inmueble de tres plantas adaptado a las características de la población infantil y tiene una capacidad instalada para atender a 114 infantes, no obstante al momento de la investigación contaba con un total de 121 alumnos inscritos.

La elección de estos dos centros responde a los siguientes motivos:

a) En ambos centros el quehacer educativo está regido por el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004).
b) Ambos centros se encuentran certificados con la Norma de Calidad Internacional ISO 9001:2001.

c) Ambos centros atienden a la población preescolar, organizada en tres aulas diferenciadas:
   - Preescolar I (PI), para alumnos entre los 3 y 4 años de edad.
   - Preescolar II (PII), para alumnos entre los 4 y 5 años de edad.
   - Preescolar III (PIII), para alumnos entre los 5 y 6 años de edad.

d) Ambos centros se ubican en la ciudad de México, lo cual ha permitido el acceso y la obtención de los permisos necesarios para acceder a los centros seleccionados.

e) Finalmente, se eligieron ambos centros porque las responsables del Aula de Preescolar III mostraron una alta disposición a colaborar con la investigación.

3.3.4. Las prácticas de evaluación en el aula de Preescolar III: tercer nivel de configuración

En cada Estancia Infantil seleccionamos como contexto específico de observación el *aula de Preescolar III*, atendiendo a las siguientes razones:

a) Ambas profesoras conocían y trabajaban de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004).

b) Las profesoras responsables de las aulas seleccionadas conocían a una de las investigadoras desde varios años atrás, y por ello desde un inicio mostraron apertura y disposición para acceder a participar en la investigación.

Ahora bien, en cada aula de PIII seleccionamos una situación didáctica específica para analizar las prácticas de evaluación, vinculada a una de las competencias de los seis campos formativos propuestos por el PEP (2004). Así, en el caso del aula perteneciente a la Estancia Infantil A elegimos una secuencia didáctica vinculada al campo formativo *pensamiento matemático* y a la competencia "*el niño plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos"*. En el caso del aula perteneciente a la Estancia Infantil B, elegimos una secuencia didáctica sobre el campo formativo *lenguaje y comunicación*, y la competencia "*el niño obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral"*.

La elección de estos dos campos formativos y sus competencias asociadas encuentra su justificación en los siguientes motivos:

a) La importancia a nivel mundial que se le ha concedido a las *competencias clave* -entre ellas matemáticas y lengua- por considerarlas los pilares estratégicos del desarrollo de las naciones; y específicamente, en el caso de la etapa preescolar

por considerar que a través de la actuación docente se busca favorecer las competencias que serán la base para acceder a la comprensión de significados cada vez más amplios y complejos, en etapas educativas posteriores.

b) El carácter prioritario que le otorga el PEP (2004) al uso del lenguaje, particularmente del lenguaje oral.
c) La estrecha interrelación que guardan entre sí los campos formativos elegidos, ya que de acuerdo con el PEP (2004), uno de los aspectos fundamentales que favorece el desarrollo del pensamiento matemático es la expresión oral.
d) La identificación en el plan anual de trabajo de las profesoras, de ambos campos formativos y sus competencias asociadas, como aquellos aspectos en los que se requiere mayor promoción durante el ciclo escolar.

3.4. Descripción del quehacer docente en las aulas A y B de Preescolar III

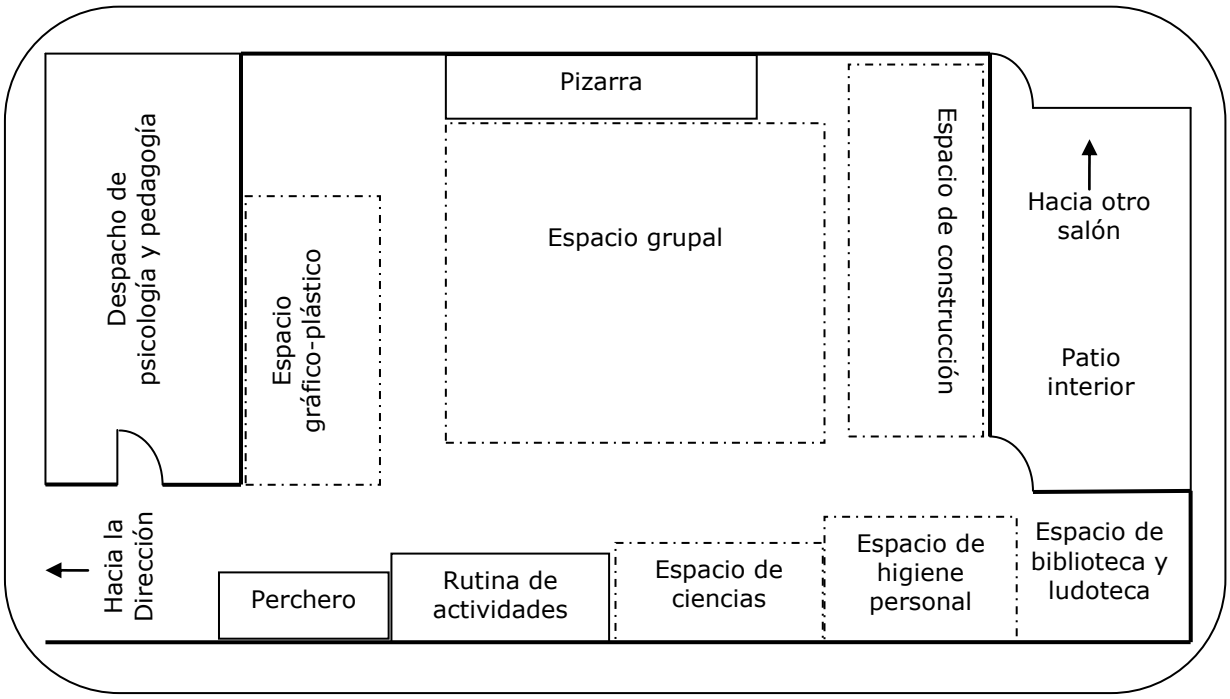
Con la finalidad de contextualizar las actividades didácticas que constituyen el objeto de estudio de nuestra investigación, a continuación especificamos en primer lugar, la distribución y estructuración del espacio físico de las aulas de Preescolar III seleccionadas; y en segundo lugar, su organización y funcionamiento.

3.4.1. Distribución y estructuración del espacio físico de las aulas A y B de Preescolar IIII

Como explicamos en el punto 3.3.3 de este capítulo, en cada una de las dos Estancias Infantiles descritas anteriormente, seleccionamos el *aula de Preescolar III*, como contexto específico de observación. Ambas aulas de Preescolar III –PIII de ahora en adelante- se caracterizan por ser un lugar adaptado para la población infantil, es decir, tanto la decoración como la disposición del material responden a las necesidades de los alumnos. Generalmente, las profesoras al inicio de cada ciclo escolar deciden qué espacios de trabajo incluirán en el aula y el material correspondiente. Por la edad de los alumnos, el aula de PIII habitualmente debe contemplar un espacio grupal, un espacio dedicado a la biblioteca, un espacio de construcción, un espacio de lecto-escritura y un espacio de ciencias, entre otros. Cabe mencionar que el inmueble de la Estancia Infantil A es más antiguo que el de la Estancia B, lo cual provoca que el aula A tienda a verse menos conservada que el aula B.

El espacio físico que ocupa el aula de PIII de la Estancia Infantil A –aula A, de ahora en adelante- es un salón rectangular, un tanto atípico porque no tiene puerta de entrada y por lo tanto no es posible aislarlo del ruido que le rodea –ver figura 3.2-.

Figura 3.2. Plano del aula de PIII de la Estancia Infantil A



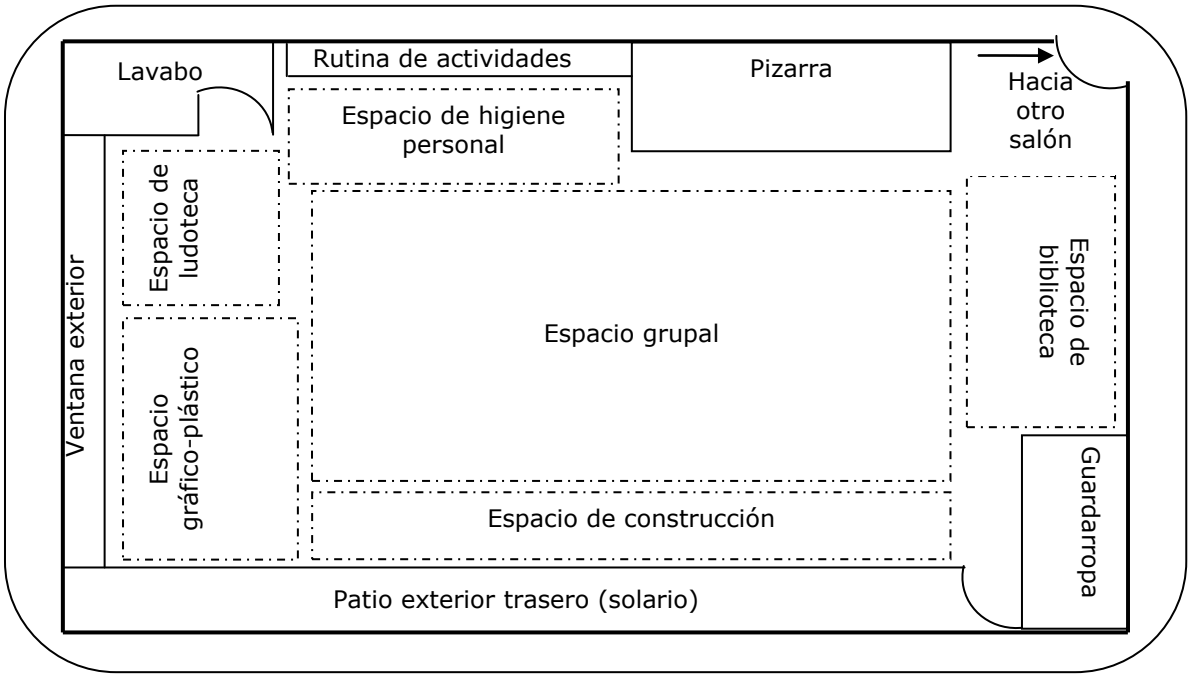
Como puede observarse en el plano de la figura 3.2, el aula A de PIII se ubica entre el despacho de psicología y pedagogía y un patio-corredor interno que comunica con otros salones. Entre sus características físicas cabe destacar su color salmón fuerte, sus condiciones adecuadas de iluminación, ventilación natural y limpieza, así como sus dimensiones que resultan suficientes para albergar al número de alumnos inscritos.

Al momento de la investigación, el aula A se encontraba organizada en torno a seis espacios educativos, como se muestra en la figura 3.2: un *espacio gráfico-plástico* cuyo material incluye una mesa, 5 o 6 sillas, colores, folios, pinturas, bolígrafos, tijeras, etc., y en el que tienen lugar las actividades relacionadas con la escritura, el dibujo, el recortado, entre otras; un *espacio grupal* ubicado frente a la pizarra, que se caracteriza por no tener mesas ni sillas y en donde tienen lugar las charlas y reflexiones entre la profesora y el grupo de alumnos; un *espacio de construcción* que cuenta con bloques, rompecabezas y diferentes materiales que permiten a los alumnos modelar objetos de su propia creación, al igual que el espacio grupal este espacio tiene una alfombra o moqueta para que los alumnos trabajen sentados en el suelo; un *espacio de ciencias* en el que los

alumnos experimentan con diversos materiales y observan algunos fenómenos naturales, este espacio cuenta con una mesa, algunas sillas, algunas figuras de animales de diferentes materiales y algunos juegos didácticos alusivos a la experimentación, de todos los espacios éste es quizá en donde se observa mayor pobreza de material; un *espacio de higiene personal* que cuenta con una mesa, un espejo, crema corporal, pañuelos, difusor de agua, peine y gel fijador para el cabello, con la finalidad de que cada alumno salga debidamente arreglado cuando se marche a casa; y un *espacio de biblioteca y ludoteca* destinado a las actividades lectoras y de recreación con diferentes juegos didácticos, este espacio se caracteriza, también, por no tener mesas ni sillas sino una alfombra para que los alumnos trabajen sentados en el suelo. Finalmente, el aula A de PIII posee un área en donde se encuentra indicada la rutina de actividades, la lista de asistencia y el perchero para la ropa de los alumnos.

El espacio físico que ocupa el aula de PIII de la Estancia Infantil B –aula B, de ahora en adelante-, se encuentra ubicado en la tercera planta del edificio y corresponde a una típica construcción rectangular, como se advierte en el plano de la figura 3.3. Entre sus características destaca su color amarillo pálido, decorado con una cenefa con motivos infantiles, sus condiciones adecuadas de iluminación, ventilación natural y limpieza, y el pequeño patio exterior con el que cuenta. En general, se observa que las dimensiones del aula resultan limitadas para albergar a la población infantil inscrita al momento de la investigación.

Figura 3.3. Plano del aula de PIII de la Estancia Infantil B



En el plano de la figura 3.3, es posible observar que el aula B está organizada en torno a seis espacios educativos: un *espacio gráfico-plástico* cuyo material incluye una mesa, 6 sillas, colores, folios, pinturas, bolígrafos, tijeras, etc., y en el que tienen lugar las actividades relacionadas con la escritura, el dibujo, el recortado, entre otras; un *espacio de ludoteca* destinado a las actividades de recreación con diferentes juegos didácticos, este espacio se caracteriza por no tener mesas ni sillas, sino una alfombra o moqueta en donde los alumnos se sientan o acuestan para jugar; un *espacio de higiene personal* ubicado justo al costado del lavabo y que cuenta con una mesa, un espejo, crema corporal, pañuelos, difusor de agua, peine y gel fijador para el cabello, con la finalidad de que cada alumno salga debidamente arreglado cuando se marche a casa; un *espacio grupal* ubicado frente a la pizarra y a un costado del espacio de higiene personal, que al igual que la ludoteca cuenta con una alfombra y en donde tienen lugar las charlas y reflexiones entre la profesora y el grupo de alumnos; un *espacio de biblioteca* destinado a las actividades lectoras, que cuenta con un librero con cuentos infantiles y libros variados y una alfombra para que los alumnos exploren el material sentados o acostados sobre ella; y un *espacio de construcción* que cuenta con bloques, rompecabezas y diferentes materiales que permiten a los alumnos modelar objetos de su propia creación, al igual que la mayoría de los espacios anteriores este espacio tiene una alfombra. Finalmente, el aula B de PIII posee un área –al costado del espacio de higiene personal- en donde se encuentra indicada la rutina de actividades y la lista de asistencia; un guardarropa en donde los alumnos colocan sus chaquetas y un pequeño patio exterior trasero en donde llevan a cabo algunas actividades recreativas, cuando los alumnos están muy inquietos.

3.4.2. Organización y funcionamiento de las aulas A y B de Preescolar III seleccionadas

Como hemos explicado en el punto 3.3.3 de este capítulo, las Estancias Infantiles ofrecen un servicio educativo-asistencial a la población infantil, por ello, las profesoras de las aulas seleccionadas han establecido una rutina –ver cuadro 3.1-, en torno a la cual organizan las actividades y el funcionamiento del aula.

Cuadro 3.1. Rutina de actividades de las dos aulas A y B de Preescolar III

Periodo de tiempo	Actividad
7:30 a 8:30 hrs.	El personal educativo –educadora o auxiliar educativa- recibe y da la bienvenida a los alumnos, y los invita a realizar las actividades de higiene necesarias para pasar al comedor
8:30 a 9:00 hrs.	Los alumnos acuden al comedor a desayunar
9:00 a 9:30 hrs.	Se realizan actividades vinculadas a los hábitos de higiene, tales como el lavado de manos y el cepillado de dientes
9:30 a 10:30 h.	Si es un inicio de semana, el grupo de Preescolar III tiene a su cargo realizar los honores a la bandera nacional. Durante el resto de la semana, al finalizar el aseo personal, los alumnos se distribuyen en los diferentes espacios de trabajo del salón mientras esperan que las profesoras desayunen por turnos
10:30 a 11:30 h.	Realización de las actividades pedagógicas
11:30 a 11:45 h	Recreo
11:45 a 12:00 h.	Actividades de aseo personal para poder ir a comer
12:00 a 12:45 h.	Comida de los alumnos
12:45 a 13:00 h.	Se realizan actividades vinculadas a los hábitos de higiene, tales como el lavado de manos y el cepillado de dientes
13:00 a 15:30 h.	Cuando la actividad pedagógica no se concluyó, las profesoras aprovechan este periodo de tiempo para concluirla. De lo contrario, los alumnos se distribuyen en los diferentes espacios de trabajos hasta el momento en que se marchan a casa

A grandes rasgos, ambas aulas comparten la misma rutina debido a que las Estancias a las que pertenecen trabajan bajo el mismo horario. Como se observa en el cuadro 3.1, esta rutina diaria incluye un tiempo específico dedicado a la realización de la actividad pedagógica, durante el cual las profesoras llevan a cabo las actividades destinadas a la promoción y evaluación de la competencia seleccionada.

Otro aspecto relevante del trabajo en las aulas A y B de PIII tiene que ver con las reglas de participación y convivencia que regulan las actividades diarias y el trato entre profesoras y alumnos. Como se trata de alumnos de PIII, estas reglas suelen proponerse, explicarse y establecerse de mutuo acuerdo entre las profesoras y los alumnos al inicio del curso escolar, y una vez acordadas, son escritas e ilustradas por las profesoras para, finalmente, ser colocadas a la vista de todos en un lugar del salón.

3.4.3. Especificaciones de las dos secuencias didácticas registradas

De acuerdo con las opciones metodológicas que conlleva el planteamiento teórico adoptado (Coll y colaboradores 1992; Coll y Onrubia, 1994; Coll, Onrubia y Mauri, 2008), asumimos la *Secuencia Didáctica* (SD) como la unidad básica de registro, análisis e interpretación. Es decir, estudiamos las *prácticas de evaluación* en procesos completos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, hemos seleccionado dos secuencias didácticas, correspondientes a centros, competencias y campos formativos diferentes: la *primera secuencia –SD1* de aquí en adelante- recoge las prácticas de evaluación diseñadas y realizadas por la profesora de PIII del centro A, relativas al campo formativo *pensamiento matemático* y a la competencia específica "*el niño plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos"*, en el primer semestre del curso escolar 2008-2009*;* la *segunda secuencia –SD2* de aquí en adelante- recoge las prácticas de evaluación diseñadas y realizadas por la profesora de PIII del centro B, relativas al campo formativo *lenguaje oral* y a la competencia específica "*el niño obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral"*, en el primer semestre del curso escolar 2008-2009*.*

Como puede observarse en el cuadro 3.2, la SD1 se estructura en cuatro sesiones que se realizan en cuatro días diferentes de la semana. Cada una de las sesiones responde a unos propósitos particulares y tiene una duración determinada. La primera sesión de la SD1 está dedicada a recuperar los conocimientos previos de los alumnos, durante la segunda y tercera sesión se favorece la competencia seleccionada, y en la cuarta sesión se busca valorar los aprendizajes adquiridos.

Cuadro 3.2. Representación esquemática de las dos secuencias didácticas seleccionadas

Secuencia didáctica 1 (SD1): aula A			
Campo formativo: *Pensamiento matemático*			
Competencia: *el niño plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos*			
Martes*	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**
Inicio	Desarrollo		Cierre
Actividades para recuperar lo que los alumnos saben	Actividades para favorecer la competencia		Actividades para reconocer los aprendizajes de los alumnos

Secuencia didáctica 2 (SD2): aula B				
Campo formativo: *Lenguaje y comunicación*				
Competencia: *el niño obtiene y comparte información a través de diferentes formas de expresión oral*				
Lunes	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**
Inicio	Desarrollo			Cierre
Actividades para recuperar lo que los alumnos saben	Actividades para favorecer la competencia			Actividades para reconocer los aprendizajes de los alumnos

*Nota: La SD1 inicia en martes debido a que el día Lunes la profesora no asistió debido a que se le presentó un contratiempo familiar

La SD2 está estructurada en cinco sesiones que se realizan en cada uno de los días de la semana –ver cuadro 3.2-. Al igual que el caso anterior, cada una de las sesiones responde a unos propósitos particulares y tiene una duración determinada. La primera sesión de la SD2 está orientada a recuperar los aprendizajes previos de los alumnos; en la segunda, tercera y cuarta sesión se busca favorecer la competencia elegida, y en la quinta sesión se persigue valorar los aprendizajes de los alumnos.

Cabe señalar, que los únicos aspectos negociados con las profesoras de ambas secuencias han sido intentar mantener estable la composición del subgrupo observado y realizar las actividades pedagógicas en las fechas y horas previamente establecidas. De esta manera, hemos respetado las características de la planeación semanal diseñada y realizada por las profesoras, en cuanto a la selección, secuenciación y temporalización de las actividades didácticas y de evaluación. Asimismo, cuando las actividades realizadas lo han requerido, las profesoras han decidido la composición de los subgrupos que conforman el grupo clase –utilizando un criterio de heterogeneidad- y han seleccionado al grupo objeto de observación durante las diferentes sesiones que integran las secuencias didácticas elegidas. Al respecto, es importante aclarar que –sobre todo en el caso de la SD1- la composición del subgrupo observado ha sufrido variaciones, debido a que algunos alumnos no asistieron a clase en los días en los que tuvo lugar la SD seleccionada.

3.5. Características de los participantes: profesoras y alumnos de Preescolar III de las aulas A y B

3.5.1. Caso A

El grupo de Preescolar III del aula A, que participa en la SD1 y por ello es objeto de seguimiento y estudio, está constituido por un total de 15 alumnos[5] –ver anexo 3.1- con edades que se sitúan entre los 5 años y 5 años y medio, al momento de la investigación, de los cuales 6 son niños y 9 niñas. La mayoría de ellos ha cursado el Preescolar I y II en la Estancia Infantil A, por lo que se conocen entre sí. En cada una de las sesiones, el número de alumnos presentes fue variable: se pueden encontrar sesiones en las que

[5] Para respetar la confidencialidad de los participantes, hemos asignado la letra "P" para nombrar a las profesoras, seguida del número de profesora que es y de la letra del centro correspondiente (para la profesora del centro A tenemos la P1A) y para nombrar a los alumnos hemos utilizado la letra "E" de estudiante, seguida de un número y la letra del centro (para los alumnos del centro A tenemos del E1A al E15A).

asiste el 80% de los alumnos, hasta sesiones en las que únicamente está presente el 40% de ellos.

De acuerdo con la normativa de las Estancias Infantiles, el aula A debía tener dos profesoras asignadas para estar a cargo del grupo de PIII, sin embargo, en el momento de la investigación una de ellas se encontraba de baja por maternidad, por lo que sólo participó una profesora en la secuencia didáctica registrada. Esta profesora –que nombraremos como P1A- ronda los 36 años de edad y al momento de la investigación se encontraba cursando el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, aunque previamente había obtenido una diplomatura como técnico en puericultura. Su experiencia como docente de un grupo de PIII incluía cuatro cursos anteriores. Cabe mencionar que en una de las sesiones participa una asistente educativa –que nombraremos P2A- quien realizaba sus prácticas profesionales en el aula de PIII.

3.5.2. Caso B

El grupo de Preescolar III del aula B, que participa en la SD2 y por ende también es objeto de seguimiento y estudio, está constituido por un total de 23 alumnos[6] –ver anexo 3.1-, con edades en torno a los 5 años o 5 años y medio, al momento de la investigación, de los cuales 11 son niños y 12 niñas. La mayoría de ellos ingresó desde los primeros meses de edad a la Estancia Infantil, lo cual los convierte en un grupo fuertemente unido. En cada una de las sesiones, el número de alumnos presentes fue más o menos constante, contando en promedio con un 80% de asistencia.

En concordancia con la normativa de las Estancias Infantiles, el aula B tiene dos profesoras asignadas para estar al frente del grupo de PIII. La primera de ellas, la P1B, ronda los 34 años y es Licenciada en Educación Preescolar desde hace una década, con al menos siete años de experiencia docente con grupos preescolares. La segunda profesora, que nombraremos P2B, ronda los 37 años y tiene una licenciatura inconclusa en Pedagogía, y al menos cinco años de experiencia trabajando con grupos preescolares. Atendiendo a un acuerdo particular en la forma de trabajo de esta sala, la P1B asume el rol de responsable del grupo de PIII, y por tanto, es ella quien se encarga de diseñar y llevar a cabo la práctica educativa. Por su parte, la P2B se desempeña como profesora auxiliar encargándose, mayormente, de las actividades asistenciales.

[6] Para respetar la confidencialidad de los participantes, hemos asignado la letra "P" para nombrar a las profesoras, seguida del número de profesora que es y de la letra del centro correspondiente (para la profesora del centro B tenemos la P1B y P2B) y para nombrar a los alumnos hemos utilizado la letra "E" de estudiante, seguida de un número y la letra del centro (para los alumnos del centro B tenemos del E1B al E23B).

Cerramos este apartado con la presentación del cuadro 3.3, en el cual sintetizamos las características principales de nuestros dos casos objeto de estudio.

Cuadro 3.3. Características de las situaciones de observación que integran nuestro objeto de estudio

Características	**CASO 1** **Aula A**	**CASO 2** **Aula B**
Instituto	ISSSTE	
Centro	Estancia Infantil A	Estancia Infantil B
Capacidad instalada	123 infantes	114 infantes
Población inscrita	88 infantes	121 infantes
Certificación	Si, desde el año 2007	Si, desde el año 2004
Currículo	PEP (2004)	
Aula	Preescolar III	
Profesoras en plantilla	2	
Número real de profesoras en el aula	1	2
Escolaridad de las profesoras	P1A: Cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar	P1B: Licenciada en Educación Preescolar P2B: Licenciatura inconclusa en Pedagogía
Número de alumnos	15	23
Secuencia didáctica	SD1	SD2
Competencia promovida	El niño plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos, del campo formativo	El niño obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral, del campo formativo
Campo formativo	Pensamiento matemático	Lenguaje y comunicación
Número de sesiones	4	5

3.6. Observación y registro de los de datos

De acuerdo con las decisiones metodológicas que se derivan de los objetivos de investigación propuestos y del marco conceptual expuesto en la primera parte de este informe, asumimos una estrategia de recogida de datos similar para ambos casos[7], que incluye la utilización de diversas técnicas y fuentes de información tales como el análisis de documentos, la realización de observaciones directas y entrevistas a diversos participantes (Yin, 1989).

[7] La estrategia asumida toma como modelo algunos de los procedimientos e instrumentos utilizados para la recogida de datos en el desarrollo del proyecto de investigación "Actividad conjunta, estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares" dirigido por el Dr. César Coll, en tanto que éste constituye el marco de referencia del cual parte nuestra investigación.

Para llevar a cabo el registro de la información elaboramos un protocolo con tres conjuntos de actuaciones diferenciadas. El primer conjunto de actuaciones ha tenido como finalidad establecer el primer contacto con los centros elegidos, presentar el proyecto de investigación y obtener los permisos necesarios. Los dos siguientes conjuntos de actuaciones han sido diseñados para dar cuenta de cada uno de los objetivos de investigación propuestos al inicio de este capítulo. A continuación explicamos cada una de estas actuaciones.

Con el propósito de presentar los objetivos de esta investigación a los participantes y poder iniciar el registro de la información fue necesario establecer y llevar a cabo las siguientes actuaciones:

Número de actuación		Actuación	Documento/s generado/s
Actuación 1	**1.1**	Gestión de la autorización del Delegado Regional de la Zona Oriente del ISSSTE	Oficio de autorización debidamente firmado
	1.2	Gestión de la autorización del Delegado Regional de la Zona Poniente del ISSSTE	Oficio de autorización debidamente firmado
Actuación 2	**2.1**	Entrevista inicial con la Directora de la Estancia Infantil A para obtener su consentimiento	Relatoría de la entrevista
	2.2	Entrevista inicial con la Directora de la Estancia Infantil B para obtener su consentimiento	Relatoría de la entrevista
Actuación 3	**3.1**	Consentimiento informado con la profesora del grupo de Preescolar III de la Estancia Infantil A	Consentimiento firmado por la profesora
	3.2	Consentimiento informado con las profesoras del grupo de Preescolar III de la Estancia Infantil B	Consentimiento firmado por las profesoras
Actuación 4	**4.1**	Invitación y consentimiento informado con los padres de familia de los alumnos del grupo de PIII de la Estancia Infantil A	Consentimiento firmado por los padres de familia de los alumnos de PIII
	4.2	Invitación y consentimiento informado con los padres de familia de los alumnos del grupo de PIII de la Estancia Infantil B	Consentimiento firmado por los padres de familia de los alumnos de PIII

- *Actuación 1.* En el caso de la Estancia Infantil A, semanas previas al inicio de la investigación se realizó una breve entrevista con el Delegado Regional de la Zona Oriente del ISSSTE, en donde se le dieron a conocer los objetivos de la misma y las fechas programadas, obteniéndose su autorización para llevarla a cabo. En el

caso de la Estancia Infantil B, no fue necesario entrevistarnos con el Delegado ya que fue la Jefa de Estancias quien otorgó personalmente la autorización para llevar a cabo el registro de la información.

- *Actuación 2.* A partir de la autorización del Delegado, en el caso de la Estancia Infantil A, nos entrevistamos con la Directora del centro educativo para explicarle las características de la investigación y los plazos establecidos. La Directora apoyó la decisión del Delegado y otorgó su visto bueno para iniciar el registro de la información. La Directora de la Estancia Infantil B, en el momento de llevar a cabo la investigación, se encontraba de baja por maternidad, por lo que nos entrevistamos con la jefa del área pedagógica quien se desempeñaba como encargada del centro. Ésta se mostró de acuerdo con los plazos propuestos y nos dio su autorización para iniciar la recogida de la información.
- *Actuación 3.* Al obtener el consentimiento de la Directora nos entrevistamos con las profesoras de los grupos Preescolar III de las Estancias Infantiles A y B, para invitarlas a participar en la investigación cumplimentando el consentimiento informado. Cabe aclarar que, aunque ambas profesoras de la Estancia Infantil B – la P1B y P2B- firmaron el consentimiento, el registro y la recogida de datos estuvo centrado únicamente en la actuación de laP1B, por ser ella quien figuraba esa semana como responsable de la práctica educativa.
- *Actuación 4.* En ambas Estancias Infantiles, realizamos una reunión con los padres de familia de los alumnos integrantes del grupo de Preescolar III, para informarles de la investigación e invitarlos a dar su consentimiento, generándose el documento correspondiente.

Una vez obtenida la autorización en ambos centros, iniciamos el proceso de recogida de la información. A continuación describimos las actuaciones, instrumentos y procedimientos utilizados en este proceso, organizados en torno a cada uno de los dos objetivos propuestos en esta investigación.

3.6.1. Procedimiento e instrumentos para dar cuenta del primer objetivo

Para dar cuenta de la progresiva concreción de las directrices sobre la evaluación de los aprendizajes fue necesario, en primer lugar, recabar sistemáticamente las siguientes fuentes documentales:

a) El currículo del sistema educativo preescolar mexicano, es decir el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004). Cabe aclarar que se analizó éste, y no el Programa de Estudio 2011, porque la recogida de datos tuvo lugar cuando aún el programa vigente era el PEP (2004).
b) Los procedimientos establecidos por el Sistema de Gestión de la Calidad del ISSSTE para las Estancias Infantiles, relacionados con el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este nivel concretamente recabamos los siguientes documentos:
    - Procedimiento para la elaboración del diagnóstico y de las conclusiones o plan anual de trabajo.
    - Procedimiento para la elaboración y desarrollo del plan semanal.
    - Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil.
    - Guía para evaluar la intervención pedagógica en la Estancia.
c) Los documentos generados por las profesoras de ambos casos, con base en los procedimientos establecidos:
    - Diagnósticos individuales iniciales de los alumnos de PIII del aula A y B, generados en el curso escolar 2008-2009.
    - Conclusiones o plan anual de trabajo de las aulas A y B de PIII.
    - Planeaciones semanales de las aulas A y B, generadas durante al curso escolar 2008-2009 y, especialmente, aquellas que conciernen a las dos competencias seleccionadas.
    - Valoraciones de cada uno de las planeaciones semanales diseñadas y desarrolladas durante el curso escolar 2008-2009 para el aula A y B de PIII.
    - Diagnósticos individuales finales de los alumnos de PIII de las aulas A y B del curso escolar 2008-2009.
    - Evaluación final del grupo de PIII de las aulas A y B en el curso escolar 2008-2009.

Ahora bien, la recopilación de los documentos antes señalados implicó las siguientes actuaciones:

Número de actuación		Actuación	Documento/s generado/s
Actuación 5	**5.1**	Entrevista con la profesora de PIII de la Estancia Infantil A sobre la recogida de documentos	Registro narrativo y audio de la entrevista Listado de documentos
	5.2	Entrevista con la profesora de PIII de la Estancia Infantil B sobre la recogida de documentos	Registro narrativo y audio de la entrevista Listado de documentos
Actuación 6	**6.1**	Entrevista con la jefa del área pedagógica de la Estancia Infantil A sobre la recogida de documentos	Registro narrativo y audio de la entrevista
	6.2	Entrevista con la jefa del área pedagógica de la Estancia Infantil B sobre la recogida de documentos	Registro narrativo y audio de la entrevista

- *Actuaciones 5 y 6.* Se entrevistó a las profesoras de PIII y jefas del área pedagógica de ambos centros, con la finalidad de corroborar que el conjunto de documentos recogidos respondía a la totalidad de los documentos que las profesoras solían utilizar en su quehacer docente. Como señalamos anteriormente, en el caso de la Estancia B, la entrevista la realizamos únicamente con la P1B, por ser la responsable de la práctica educativa del aula durante la SD registrada.

Finalmente, al concluir la recogida de la información, se identificaron y seleccionaron aquellos documentos que por sus características requerían ser digitalizados o transcritos.

3.6.2. Procedimiento e instrumentos para dar cuenta del segundo objetivo

Con el propósito de caracterizar algunas prácticas de evaluación habitualmente diseñadas y utilizadas por el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, utilizamos tres fuentes de información diferenciadas: *grabaciones en vídeo y audio de las secuencias didácticas seleccionadas*, toma de *notas de campo por parte de un observador* en el momento de la grabación y *entrevista* a cada una de las docentes; a continuación explicamos las diferentes actuaciones derivadas de las tres fuentes utilizadas.

Número de actuación		Actuación	Documento/s generado/s
Actuación 7	**7.1**	Entrevista inicial con la profesora del grupo PIII de la Estancia Infantil A para realizar los acuerdos necesarios sobre la fecha en que se recogerán los datos y conocer los detalles de su planeación	Registro narrativo y audio de la entrevista
	7.2	Entrevista inicial con la profesora del grupo PIII de la Estancia Infantil B para realizar los acuerdos necesarios sobre la fecha en que se recogerán los datos y conocer los detalles de su planeación	Registro narrativo y audio de la entrevista

- *Actuación 7.* En esta conversación pactamos los acuerdos sobre las semanas elegidas para llevar a cabo la grabación en los diferentes centros, e indagamos sobre las expectativas de las profesoras acerca de las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación diseñadas para las competencias elegidas.

Número de actuación		Actuación	Documento/s generado/s
Actuación 8	**8.1**	Registro de audio y vídeo de la Secuencia Didáctica 1 (SD1) correspondiente al aula A	Archivo de audio y video de cada una de las cuatro sesiones que integran la SD1
	8.2	Registro de audio y vídeo de la Secuencia Didáctica 2 (SD2) correspondiente al aula B	Archivo de audio y video de cada una de las cinco sesiones que integran la SD2
Actuación 9	**9.1**	Registro narrativo de la SD1-aula A	Documento Word de cada una de las cuatro sesiones que integran la SD1
	9.2	Registro narrativo de la SD2-aula B	Documento Word de cada una de las cinco sesiones que integran la SD2

- *Actuación 8.* Todas las sesiones de las dos secuencias elegidas –un total de 9- fueron objeto de un registro de audio y vídeo, que ha permitido obtener información detallada sobre la realización y valoración de todas aquellas actividades didácticas diseñadas y desarrolladas por las profesoras de PIII de las aulas A y B respectivamente.
- *Actuación 9.* Para alcanzar esta actuación generamos un registro narrativo de todas aquellas actividades desarrolladas por las profesoras de PIII durante la SD1 y la SD2, de acuerdo con el documento titulado "Guía para llevar a cabo el registro narrativo de cada una de las sesiones que conforman la Secuencia Didáctica" –ver anexo 3.2-

Número de actuación		Actuación	Documento/s generado/s
Actuación 10	**10.1**	Entrevista final con la profesora de PIII de la Estancia Infantil A para recabar su plan semanal evaluado de la SD1 y conocer sus impresiones sobre el trabajo realizado	Registro narrativo y audio de la entrevista
	10.2	Entrevista final con la profesora de PIII de la Estancia Infantil B para recabar su plan semanal evaluado de la SD2 y conocer sus impresiones sobre el trabajo realizado	Registro narrativo y audio de la entrevista

- *Actuación 10.* Esta actuación recoge las impresiones generales de las profesoras de ambos centros sobre las actividades didácticas realizadas durante la SD1 y la SD2.

Número de actuación		Actuación	Documento/s generado/s
Actuación 11	**11.1**	Entrevista para recoger el enfoque evaluativo de la profesora de PIII de la Estancia Infantil A	Registro narrativo y audio de la entrevista
	11.2	Entrevista para recoger el enfoque evaluativo de la profesora de PIII de la Estancia Infantil B	Registro narrativo y audio de la entrevista

- *Actuación 11.* Esta actuación recoge las ideas, creencias, pensamientos y opiniones que las profesoras de PIII de las Estancias Infantiles A y B respectivamente, tienen sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; así como sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias en la educación preescolar.

Como se advierte en el listado de actuaciones hasta ahora mencionado, adoptamos la decisión de no efectuar entrevistas iniciales y finales a los alumnos, basándonos en la experiencia del estudio piloto realizado previamente (Martínez, 2008), en donde por las características propias de la edad de los niños no fue posible obtener información relevante sobre la propia evaluación de sus aprendizajes.

Por tanto, el conjunto total de documentos recabados, de registros narrativos, de audio y vídeo generados y de las entrevistas a las profesoras y jefas de área, debidamente transcritos e organizados, integran el corpus principal de datos objeto de análisis.

3.7. Análisis de los datos

En correspondencia con la lógica organizativa del apartado anterior, a continuación describiremos los instrumentos y procedimientos utilizados para analizar los datos recabados. Los cuales hemos dispuesto en dos grandes apartados relacionados, directamente, con los dos objetivos empíricos propuestos para esta investigación, puesto que por sus características específicas, cada uno de los dos objetivos necesita procedimientos e instrumentos de análisis propios.

3.7.1. Instrumentos y procedimientos para analizar la progresiva concreción de las directrices sobre evaluación

Como hemos señalado en reiteradas ocasiones a lo largo de este informe, partimos de un posicionamiento teórico que reconoce una estrecha relación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación. En consecuencia, para estar en posibilidad de dar cuenta de nuestro primer objetivo: identificar la progresiva concreción de las directrices sobre la evaluación incluidas en los documentos recabados –PEP (2004), procedimientos del ISSSTE y de las Estancias Infantiles y documentos del aula de PIII-, consideramos fundamental acometer un análisis de las características de la práctica educativa propuestas en estos documentos, como un paso previo para comprender el marco en el que se insertan y tienen lugar las directrices sobre la evaluación.

En primer lugar, debido a que observamos que los documentos de los dos primeros niveles –PEP (2004) y procedimientos del ISSSTE y de las Estancias Infantiles- compartían una serie de características estructurales, llevamos a cabo un análisis de contenido basándonos en una serie de cuestiones que recogemos en la plantilla del cuadro 3.4, para poder identificar y organizar las características de la práctica educativa.

Cuadro 3.4. Plantilla para el análisis de las características de la práctica educativa propuestas en los documentos de los dos primeros niveles de configuración

	Categoría organizativa	**Definición**
Nivel de configuración de la práctica	¿Cuándo?	Periodo de tiempo durante el cual tiene lugar la *intervención educativa*
	¿Qué?	Documento a través del cual se organiza la *intervención educativa*
	¿Cómo?	Procedimiento para la elaboración del documento a través del cual se organiza la *intervención educativa* Procedimiento para el desarrollo de la *intervención educativa*
	¿Con qué?	Instrumentos utilizados para su realización Documento(s) de referencia consultados para la organización de la *intervención educativa*
	¿Quién?	Persona responsable de la elaboración del documento a través del cual se organiza la *intervención educativa* y de su implementación
	¿Qué producto?	Nombre del documento elaborado para organizar la *intervención educativa*
	¿Cuánto tiempo?	Periodo de tiempo en el que tiene lugar la *intervención educativa* a la que se refiere el documento generado Periodo de tiempo en el que tiene lugar la elaboración del producto generado

En segundo lugar, al abordar los documentos generados por las profesoras de cada una de las aulas de PIII seleccionadas –tercer nivel de configuración de la práctica-, adoptamos como categorías para organizar la información, los diferentes apartados en torno a los cuales se encontraban estructurados estos documentos –ver cuadro 3.5-, tratando de mantener las cuestiones utilizadas en el análisis de los documentos de los niveles anteriores.

Cuadro 3.5. Plantilla para el análisis de las características de la práctica educativa en el tercer nivel de configuración

	Categoría organizativa		**Definición**
Nivel de configuración de la práctica	¿Dónde?	Centro	Nombre y número de la Estancia Infantil
		Aula/Sala	Nivel y grado del aula
	¿Cuándo?	Periodo	Fecha de realización de la intervención educativa
	¿Qué? (principal)	Intención educativa	Competencia elegida para ser promovida durante la intervención educativa
		Situación didáctica	Tema o propósito que guiará la intervención educativa
	¿Quién?	Formas de organización del personal educativo	Descripción de la forma en cómo se organizará el personal educativo para llevar a cabo las actividades propias de la rutina del aula
	¿Cómo	Para recuperar lo que saben (actividades de inicio)	Descripción de las actividades cuya intención es reconocer los aprendizajes previos de los alumnos
		Para favorecer el desarrollo de la competencia (actividades de desarrollo)	Descripción de las actividades diseñadas para favorecer la competencia seleccionada
		Para reconocer lo aprendido (actividades de cierre)	Descripción de las actividades diseñadas para reconocer los aprendizajes de los alumnos
	¿Qué? (secundario o indirecto)	Otras competencias que se favorecen	Enunciación de otras competencias que también se favorecen

Una vez caracterizada la práctica educativa, procedimos a analizar las directrices sobre las *prácticas de evaluación* contempladas en los documentos recogidos. En congruencia con las categorías para el análisis de las directrices sobre la práctica educativa, como se advierte en la plantilla del cuadro 3.6, organizamos el análisis de las directrices sobre evaluación propuestas por los documentos de los dos primeros niveles –currículo, ISSSTE-Estancias Infantiles-, en torno a una serie de cuestiones similares.

Cuadro 3.6. Plantilla para el análisis de las características de las prácticas de evaluación propuestas en los documentos de los dos primeros niveles de configuración

	Categoría organizativa	**Definición**
Nivel de configuración de la práctica	¿Qué?	Nombre de la actividad de *evaluación*
	¿Cómo?	Procedimiento para llevar a cabo la *evaluación*
	¿Quién?	Persona responsable de su realización
	¿Qué producto?	Nombre del documento o producto generado a partir de la *evaluación*
	¿Con qué?	Instrumentos utilizados para llevar a cabo la *evaluación*
		Documentos consultados para su realización
	¿Cuándo?	Periodo de tiempo en el que tiene lugar la *evaluación*

Ahora bien, para analizar los documentos sobre la evaluación generados por las profesoras de cada una de las aulas de PIII seleccionadas –correspondientes al tercer nivel de configuración-, fue necesario establecer una serie de categorías específicas que nos permitieran dar cuenta de las características de cada uno de ellos.

De tal forma que, para el análisis de los *diagnósticos individuales* –tanto iniciales como finales- adoptamos como eje de análisis los seis campos formativos y las competencias asociadas, propuestas por el PEP (2004) –ver anexo 2.2-, las cuales fuimos identificando en cada uno de los diagnósticos individuales con la finalidad de establecer un "mapa" de las competencias que la profesora reconocía como logradas en cada uno de sus alumnos, al inicio del curso escolar. A partir de este mapa, calculamos las frecuencias y porcentajes de logro del grupo con respecto a las competencias asociadas a los campos formativos de nuestro interés y realizamos una serie de gráficos.

Con respecto al análisis de las *conclusiones* o *plan anual de trabajo*, seguimos un procedimiento similar al anterior, partiendo del conjunto de categorías correspondientes a las competencias y campos formativos propuestos en el PEP (2004) –ver cuadro 3.7-, pudimos obtener "mapa general" de los campos formativos y competencias en las que la profesora consideraba que los alumnos requerían mayor apoyo, y lo contrastamos con nuestros hallazgos derivados del análisis de los diagnósticos individuales, respecto a los

dos campos formativos seleccionados. Finalmente, retomamos los elementos que el procedimiento para elaborar el plan anual establece e hicimos un análisis de contenido de las respuestas de la profesora. Como se observa en plantilla del cuadro 3.7, a los campos formativos le agregamos otras tres categorías, derivadas de las características propias del documento analizado.

Cuadro 3.7. Plantilla para el análisis de las conclusiones o plan anual de trabajo elaborado por las profesoras del aula de PIII

Campos formativos	**Subcampos Formativos**	**Número de competencias**
DPS Desarrollo personal y social 1-8	Identidad personal y autonomía (IPA)	De la 1 a la 4
	Relaciones interpersonales (RI)	De la 5 a la 8
LC Lenguaje y comunicación 9-18	Lenguaje oral (LO)	De la 9 a la 13
	Lenguaje escrito (LE)	De la 14 a la 18
PM Pensamiento matemático 19-26	Número (N)	De la 19 a la 22
	Forma, espacio y medida (FEM)	De la 22 a la 26
ECM Exploración y conocimiento del mundo 27-36	Mundo natural (MN)	De la 27 a la 32
	Cultura y vida social (CVS)	De la 33 a la 36
EAA Expresión y apreciación artísticas 37-45	Expresión y apreciación musical (EAM)	Competencia 37 y 38
	Expresión corporal y apreciación de la danza (ECAD)	De la 39 a la 41
	Expresión y apreciación plástica (EAP)	Competencia 42 y 43
	Expresión dramática y apreciación teatral (EDAT)	Competencia 44 y 45
DFS Desarrollo físico y salud 46-50	Coordinación fuerza y equilibrio (CFE)	Competencia 46 y 47
	Promoción de la salud (PS)	De la 48 a la 50
Experiencias que les hacen falta a los alumnos		
Materiales necesarios		
Compromiso que las profesoras establecen para favorecer las capacidades de los alumnos		

Con relación al análisis de las *valoraciones de la aplicación de la situación didáctica* utilizamos los tres criterios que el procedimiento para su elaboración establece –ver cuadro 3.8-, a partir de los cuales dimos cuenta de qué tanto las planeaciones asociadas a los campos formativos de nuestro interés –LC y PM- se apegaban a ellos o no, ilustrando cada categoría con el análisis de contenido de una valoración ejemplificativa.

Cuadro 3.8. Plantilla para el análisis de las valoraciones de la situación didáctica realizadas por las profesoras del aula de PIII

	Categoría organizativa	**Definición**
Nivel de configuración de la práctica	Primer criterio	Si las actividades realizadas favorecieron o no las competencias de los alumnos
	Segundo criterio	Condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo
	Tercer criterio	Aspectos que son necesarios cambiar al planear situaciones didácticas próximas

La *evaluación final del grupo* la contrastamos con las categorías utilizadas para analizar las *conclusiones* o *plan anual de trabajo* –ver Cuadro 3.7-*,* con la finalidad de identificar la valoración que las profesoras hacían del progreso del grupo respecto a las competencias elegidas inicialmente.

Y finalmente, para estar en condiciones de dar cuenta de la coherencia que existe entre los principales presupuestos derivados del posicionamiento teórico adoptado y las características de los documentos analizados, nos apoyaremos en el cuadro 3.9 que presentamos a continuación.

Cuadro 3.9. Protocolo para el análisis de la coherencia teórica documental desde una mirada constructivista de naturaleza sociocultural y situada en el contexto preescolar mexicano

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		**DOCUMENTOS ANALIZADOS ORDENADOS DE MAYOR A MENOR CONCRECIÓN**							
CRITERIO	**CARACTERIZACIÓN**	**Primer nivel: Currículo**	**Segundo nivel: ISSSTE-Estancias Infantiles**			**Tercer nivel: Aula de Preescolar III del Centro A y B**			
Concepto de Evaluación	Comporta: – Juicio de valor sobre el logro de los aprendizajes en términos de competencias – Toma de decisiones – Dimensión comunicativa	Programa de Educación Preescolar 2004	Procedimiento para la elaboración del diagnóstico y del plan anual de trabajo	Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil	Guía para evaluar la intervención pedagógica en la Estancia Infantil	Diagnósticos individuales del Grupo de PIII	Conclusiones o plan anual de trabajo	Valoraciones de la aplicación de la situación didáctica	Diagnósticos finales y evaluación final grupal
Finalidades de la Evaluación	Comprobar el logro de competencias para: –Acreditar el logro de competencias –Regular la enseñanza –Regular el aprendizaje –Comunicar a los diferentes agentes								
Objeto de la Evaluación	– Ejecución competente y contextualizada – Integración y movilización de variedad de conocimientos: procedimentales, actitudinales, conceptuales y estratégicos (de autorregulación y metacognición) – Expresados en términos de criterios de evaluación								
Modo de la Evaluación	– Diversidad de situaciones de evaluación auténticas y contextualizadas, integradas en las actividades de aprendizaje en diferentes momentos del proceso instruccional – Diversidad de instrumentos de evaluación (rúbricas, portafolios, pruebas situacionales, registros observacionales, etc.)								
Momentos de la Evaluación	– Inicial (Situación de partida) – Continua (desarrollo) – Final (logro de acuerdo con criterios)								
Agentes de la Evaluación	– Heteroevaluación (Profesor) – Autoevaluación y coevaluación (alumnos)								

3.7.2. Instrumentos y procedimientos para el estudio de las prácticas de evaluación en el aula

El instrumento que hemos utilizado para identificar, describir y caracterizar algunas prácticas de evaluación habitualmente diseñadas y utilizadas por el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, ha sido la *Pauta para el análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación Preescolar.*

En consonancia con las coordenadas teóricas que guían nuestra investigación, para diseñar nuestro instrumento tomamos como referente una pauta[8] elaborada por Coll y colaboradores (1998), para estudiar las prácticas de evaluación del profesorado de Primaria y Secundaria en Cataluña, España, basada en un modelo de análisis que contempla cuatro ámbitos de indagación que capturan tanto el pensamiento docente como el plano de la acción educativa: *enfoque evaluativo docente, programa de evaluación, situaciones o actividades de evaluación y tareas de evaluación* (Coll, Barberà y Onrubia, 2000). Estos cuatro ámbitos de indagación encuentran su justificación en la hipótesis de que todos ellos intervienen de una u otra forma en la configuración de las prácticas de evaluación; y son por lo tanto, imprescindibles para describirlas, comprenderlas y poder valorar sus alcances y limitaciones.

Así, para analizar las prácticas de evaluación en el contexto preescolar mexicano realizamos una adaptación de la pauta original, manteniendo los cuatro ámbitos de indagación pero incorporando por una parte, los principales planteamientos del enfoque de trabajo por competencias entendido desde la perspectiva socioconstructivista y situada; y por otra parte, las características propias del proceso educativo en la etapa preescolar. Una vez que tuvimos la primera versión del conjunto de dimensiones y subdimensiones que integran la *Pauta para el análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación Preescolar*, llevamos a cabo un estudio piloto con la finalidad de probar y ajustar estas dimensiones al contexto preescolar mexicano (Martínez, 2008).

Así, la pauta en su versión actual está integrada por un conjunto de dimensiones o ámbitos de indagación, subdimensiones e indicadores que nos han permitido: a)

[8] *Pauta d'anàlisi de les situacions d'avaluació.* Proyecto *Actividad conjunta, estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares* (1998), subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del M.E.C. (PB95-1032). Documento de uso interno no publicado.

caracterizar el enfoque evaluativo de las profesoras de PIII de las aulas seleccionadas; b) identificar los programas evaluativos –diseñados y realizados- de estas profesoras; c) identificar, describir y caracterizar el conjunto de situaciones y tareas diseñadas e implementadas por las profesoras de PIII, para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral.

A continuación describiremos las subdimensiones e indicadores propuestos, organizados en torno a cada uno de los cuatro ámbitos de indagación o dimensiones mencionados con anterioridad.

Para dar cuenta del primer ámbito de indagación o dimensión, el *enfoque evaluativo docente*, realizamos una entrevista inicial a las profesoras del aula de PIII de ambos centros –ver anexos 5.1 y 5.6-, en la que incluimos una serie de preguntas agrupadas en torno a las cuatro subdimensiones que se observan en el cuadro 3.10.

Cuadro 3.10. Dimensiones, subdimensiones e indicadores para el análisis del enfoque evaluativo docente (*Adaptado de Coll, Barberà y Onrubia 2000 y Coll y Remesal, 2009)*

	Definición	**Subdimensiones**	**Indicadores**
Ámbito de indagación o dimensión: Enfoque evaluativo docente	Concepciones, ideas, creencias y pensamientos sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje y las competencias	Pensamiento docente sobre: i. Conceptualización, finalidades, objeto, instrumentos y métodos para la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar ii. Conceptualización, finalidad, objeto, formas, instrumentos, momentos y agentes del proceso de evaluación en la educación preescolar iii. Conceptualización de competencias, formas e instrumentos para llevar a cabo la enseñanza y evaluación de competencias iv. Implicaciones del cambio y percepción de necesidades de orientación y capacitación ante la implementación del nuevo currículo (PEP, 2004)	Positivos: – Concepción pedagógica pura (énfasis en la regulación) – Concepción pedagógica mixta (énfasis en la regulación con matices de acreditación o rendición de cuentas) Negativos: – Concepción social pura (énfasis en la acreditación) – Concepción social mixta (énfasis en la acreditación con matices en la regulación) – Concepción mixta indefinida

Partiendo de los resultados que Coll y Remesal (2009) refieren en su estudio, acerca de las concepciones del profesorado de matemáticas sobre las funciones de la evaluación en la educación obligatoria –descrito en el capítulo teórico-, hemos construido el cuadro 3.11 que presentamos a continuación, el cual pretendemos utilizar como *faro de guía*

para estar en posibilidad de identificar, en las docentes de nuestro estudio, el tipo de concepción que predomina en su pensamiento.

Tal como explican Coll y Remesal (2009) en su estudio, las creencias singulares se ubican en un continuo, pudiendo estar más o menos cercanas a uno de los dos polos utilizados habitualmente para caracterizar las funciones de la evaluación: el polo que otorga la primacía a las funciones pedagógicas de la evaluación (tendencia a primar la regulación) y el que la otorga a las funciones sociales (tendencia a primar la certificación). Las creencias relativas a las cuatro subdimensiones, combinadas idiosincrásicamente en cada caso concreto, les han permitido identificar los siguientes tipos de concepciones acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en el profesorado que ha participado en el estudio: a) concepción pedagógica pura; b) concepción pedagógica mixta; c) concepción social pura; d) concepción social mixta; y e) concepción mixta indefinida.

A continuación presentamos el cuadro 3.1, elaborado a partir del estudio de Coll y Remesal (2009), en donde hemos agrupado las principales ideas sobre la evaluación en torno al dominio de cada uno de los polos identificados por los autores.

Cuadro 3.11. Caracterización de los tipos de concepciones identificados en el profesorado de matemáticas sobre las funciones de la evaluación en la educación obligatoria (Adaptado de Coll y Remesal, 2009)

Subdimensión	**Dominio del Polo Pedagógico (énfasis en la regulación)**	**Dominio del Polo Social (énfasis en la acreditación)**
Creencias sobre evaluación y *aprendizaje*	– El alumno debe ser activo en el diseño y desarrollo de la evaluación (participar en el diseño de tareas y en la definición de criterios) – La evaluación supone una oportunidad de aprendizaje de competencias (aprovechamiento didáctico de la evaluación) – La evaluación supone una oportunidad de aprendizaje de estrategias de estudio y de aprendizaje – El alumno aprende identificando y corrigiendo sus errores	– La evaluación permite tomar conciencia del nivel de aprendizaje alcanzado en tanto que resultado final – La evaluación contribuye a la motivación extrínseca y proactiva para el estudio – La evaluación contribuye a la motivación extrínseca *a posteriori* en función de los resultados obtenidos en la evaluación – La evaluación no tiene influencia alguna sobre el aprendizaje o bien tiene una influencia negativa (nerviosismo, angustia)
Creencias sobre evaluación y *enseñanza*	– Es necesario que se produzcan cambios sustanciales en la evaluación con el fin de atender a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos – Como consecuencia de los resultados de la evaluación, se pueden introducir cambios inmediatos o a corto plazo respecto a las tareas y materiales utilizados – También caben ajustes a nivel de centro y de aula y cambios metodológicos a medio o largo plazo a partir de un curso al siguiente	– La evaluación provoca una alteración del ritmo de trabajo en aula (se debe ralentizar cuando alumnos no siguen, acelerar cuando se aproxima la fecha fijada de evaluación) – Ante resultados insatisfactorios en la evaluación, se debe producir una repetición prácticamente exacta de lo explicado – Sólo se deben producir ajustes de la enseñanza a nivel de centro (agrupación de alumnos, profesor de educación especial para atención a los alumnos fuera del aula) – La evaluación carece de influencia alguna en la enseñanza, o acaso tiene una influencia negativa (estrés, pérdida de tiempo)
Creencias sobre evaluación y *acreditación del aprendizaje*	– La evaluación apenas sirve como instrumento selectivo porque no permite comparar resultados – Se debe tomar la línea de progreso del alumno como referencia de valoración y guía de posibles cambios en la enseñanza – La evaluación debe ser criterial – Es preferible la descripción cualitativa del aprendizaje realizado a las calificaciones numéricas o categoriales – Debe primar la valoración de lo cualitativo sobre lo cuantitativo	– Debe primar la valoración de o cuantitativo sobre lo cualitativo – La promoción debe seguir criterios normativos – Los resultados de la evaluación deben expresarse como calificación numérica o categorial – Ante el fracaso, debe bajarse el nivel de exigencia como medida de ajuste o bien debe repetirse la evaluación, previa desconsideración de las calificaciones iniciales – La evaluación es un instrumento necesario de selección social
Creencias sobre evaluación y *rendición de cuentas de la labor docente*	– Es posible promover cambios sistémicos más allá del aula (escuela, conjunto de centros, sistema educativo) – Se debe informar a la familia con el fin de promover su colaboración con la escuela – Es conveniente una comunicación multidireccional en torno a los	– Se aprueba la evaluación externa con fines comparativos o bien se acepta con indiferencia – La comunicación a diferentes audiencias es un tanto unidireccional – Existe el derecho básico de la familia como receptora pasiva de información sobre el rendimiento de su hijo en la escuela

	resultados de la evaluación con diferentes audiencias – Se rechaza la evaluación externa con fines exclusivamente comparativos	– Se reconoce la necesidad de justificación de la labor docente ante diferentes audiencias (alumnos, colegas, administración educativa)

Para abordar el segundo ámbito de indagación, es decir, el programa de evaluación, distinguimos y agrupamos las subdimensiones en torno a los siguientes cuatro bloques –ver cuadro 3.12-: 1) para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación diseñadas en un *curso escolar*; 2) para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación diseñadas en una *secuencia didáctica* concreta; 3) para el *registro valorativo* de la profesora en una secuencia didáctica concreta y 4) para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación *realizadas* en una secuencia didáctica concreta.

Cuadro 3.12. Dimensiones, subdimensiones e indicadores para el análisis del programa de evaluación (Adaptado de Coll, Barberà y Onrubia 2000)

	Definición	**Subdimensiones**	**Indicadores**
Ámbito de indagación o dimensión: Programa de evaluación	Conjunto de situaciones o actividades para evaluar las competencias durante una secuencia didáctica, semestre o ciclo escolar	Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación *diseñadas* en un curso escolar, indicar: i. Frecuencia y ordenación temporal de las competencias y campos formativos promovidos en un ciclo escolar Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación diseñadas en una secuencia didáctica concreta indicar: ii. Frecuencia y ordenación temporal de las actividades de evaluación iii. Grado de responsabilidad de los alumnos Para el registro valorativo de la profesora en una secuencia didáctica concreta indicar si cumple con los siguientes criterios: iv. Si las actividades realizadas favorecieron o no las competencias de los alumnos; condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo y aspectos que son necesarios cambiar al planear situaciones didácticas próximas Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación *realizadas* en una secuencia didáctica concreta indicar: v. Consigna global de la SD vi. Número total de sesiones de la SD vii. Número y ubicación de las situaciones de evaluación identificadas en la SD viii. Participantes ix. Si se observan variaciones en el grado de complejidad de las situaciones de evaluación x. Si existe o no relación entre las situaciones de evaluación identificadas	Positivos: – Existe una selección y secuenciación en las actividades para evaluar las competencias y campos formativos – Existe una priorización y equilibrio de las competencias y de los campos formativos – Se identifican niveles progresivos de complejidad en las actividades de evaluación – Se identifican grados progresivos en la responsabilidad asumida por los distintos participantes Negativos: – Ausencia de uno o más indicadores positivos

Como se advierte en el cuadro 3.12, el primer conjunto de subdimensiones tiene un carácter más general y da cuenta de la distribución que acaba adoptando el total de *planes semanales,* diseñados por ambas profesoras, para promover y evaluar los campos formativos y competencias del Programa, durante el curso escolar completo.

El segundo y tercer bloque de subdimensiones son de carácter más específico y hacen referencia, por una parte, al conjunto de actividades de evaluación -diseñadas por las profesoras de PIII-, para las dos secuencias didácticas (SD) seleccionadas. Y por otra, al registro valorativo que las profesoras realizan sobre las actividades incluidas en el plan semanal.

Cabe agregar que para estar en condiciones de identificar las situaciones de evaluación fue necesario dotarnos de los siguientes criterios:

a) Explicitación de la intencionalidad evaluativa identificada en los procedimientos del ISSSTE
b) Explicitación de la intencionalidad evaluativa por parte de cada una de las profesoras de PIII en la entrevista inicial
c) Explicitación de la intencionalidad evaluativa en el discurso de cada una de las profesoras de PIII durante el desarrollo de la SD

Finalmente, tenemos un cuarto bloque de subdimensiones, que hace referencia a las situaciones de evaluación que acaban realizando las profesoras en las dos secuencias didácticas seleccionadas. En el cuadro 3.12, también se aprecia que para el conjunto de subdimensiones de nuestro segundo ámbito de indagación *–programa de evaluación-* hemos propuesto una serie de indicadores positivos y negativos.

El tercer ámbito de indagación se refiere al conjunto de situaciones o actividades de evaluación identificadas en cada una de las SD estudiadas. Para dar cuenta de este ámbito, como se muestra en el cuadro 3.13, proponemos dos bloques de subdimensiones: 1) subdimensiones para la caracterización general de las situaciones de evaluación desarrolladas en las SD elegidas; y 2) subdimensiones para caracterizar los tipos de segmentos identificados en cada situación de evaluación. Para estos dos conjuntos de subdimensiones también hemos establecido una serie de indicadores positivos y negativos.

Cuadro 3.13. Dimensiones, subdimensiones e indicadores para el análisis de las situaciones o actividades de evaluación (Adaptado de Coll, Barberà y Onrubia 2000)

	Definición	**Subdimensiones**	**Indicadores**
Dimensión o ámbito de indagación: Situaciones o actividades de evaluación	Caracterización general de cada una de las situaciones o actividades desarrolladas en la SD para valorar las competencias y saberes que los alumnos han adquirido	Para cada situación de evaluación identificada señalar: i. Datos de identificación ii. Consigna global y contenidos y competencias que aborda iii. Caracterización general de los segmentos que conforman cada situación de evaluación: a. Preparación b. Evaluación propiamente dicha c. Corrección/comunicación d. Aprovechamiento pedagógico iv. Origen y responsabilidad en la configuración de la situación de evaluación	Positivos: – Se explicita la consigna global de la actividad – Se explicita la competencia y/o los contenidos promovidos y evaluados – Se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación – Existe una progresiva complejidad en las situaciones o actividades de evaluación identificadas en la SD – Existe un cierre general de la situación de evaluación Negativos: – Ausencia de dos o más indicadores positivos
	Caracterización de los tipos de segmentos identificados en cada situación de evaluación	Para cada uno de los segmentos de *preparación* identificados indicar: i. Presentación/consigna y foco ii. Formas de organización de la actividad conjunta iii. Productos o materiales generados por los participantes iv. Cierre Para cada uno de los segmentos de *corrección/comunicación* identificados indicar: v. Contexto, consigna y agentes vi. Criterios de corrección vii. Destinatarios, modalidad y publicidad Para cada uno de los segmentos de *aprovechamiento pedagógico* identificados indicar: viii. Consigna, foco y participantes ix. Formas de organización de la actividad conjunta x. Productos o materiales generados por los participantes xi. Cierre	Positivos: – Se explicita la consigna de cada segmento – Foco centrado en la competencia evaluada – Presencia de patrones dominantes de actuación que den cuenta del ajuste progresivo de la ayuda por parte del profesor – Participación conjunta del profesor y los alumnos como agentes de corrección – Se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación – Presencia de productos que den cuenta de los contenidos evaluados – Presencia de productos que den cuenta del aprendizaje declarativo e instrumental del alumno – Existe un cierre general de cada segmento Negativos: Ausencia de tres o más indicadores positivos

Como se observa en el cuadro 3.13, a través de estas subdimensiones buscamos obtener una descripción general de las situaciones o actividades de evaluación presentes en cada SD y los diferentes tipos de segmentos que integran cada una de las situaciones de evaluación identificadas, reparando en la consigna global de la SD, la explicitación por

parte de la profesora de la competencia y/o contenidos que se trabajarán y evaluarán durante la SD; de las formas de organización en las que trabajaran, de la responsabilidad que deben asumir durante las actividades de evaluación y del cierre general de la situación de evaluación, en caso de que lo haya. Los indicadores positivos propuestos para estas subdimensiones tienen que ver con la explicitación de al menos tres de los elementos antes mencionados.

Finalmente, para dar cuenta del cuarto ámbito de indagación -las tareas de evaluación-, proponemos un total de once subdimensiones, como se observa en el cuadro 3.14 que presentamos a continuación.

Cuadro 3.14. Dimensiones, subdimensiones e indicadores para el análisis tareas de evaluación (Adaptado de Coll, Barberà y Onrubia 2000)

	Definición	**Subdimensiones**	**Indicadores**
Dimensión o ámbito de indagación: Tareas de evaluación	Caracterización de las tareas de evaluación atendiendo a las preguntas, problemas o trabajos que resuelven o realizan los alumnos	Para cada tarea de evaluación identificada: i. Número de alumnos participantes ii. Organización social de los alumnos durante la realización de la tarea (individual o grupal) iii. Consigna y resultado o producto esperado iv. Criterios de evaluación: nivel y tipo de dominio de una competencia v. Autenticidad del contexto de evaluación en términos de realismo y relevancia vi. Contenidos evaluados: tipos e integración (conceptos, procedimientos, actitudes, valores) vii. Nivel de complejidad y grado de exigencia cognitiva que implica la realización de la tarea viii. Grado de autorregulación exigido: planificación, reflexión sobre el ciclo de aprendizaje y proyección de futuro ix. Instrumentos y material de apoyo a disposición de los alumnos x. Ayudas proporcionadas a los alumnos xi. Patrón o patrones de las actuaciones dominantes de profesor y alumnos	<u>Positivos:</u> – Presencia de una consigna explicita que aluda a la competencia evaluada y a la organización de los alumnos – Comunicación a los alumnos de los criterios de evaluación – Presencia de criterios de evaluación claros y no arbitrarios que den cuenta del nivel de logro de las competencias y/o contenidos evaluados – Presencia de dos o más rasgos que den cuenta de la *autenticidad* de las tareas – Presencia de un grado medio o superior de exigencia cognitiva – Presencia de un grado medio o superior de complejidad – Promoción de la auto y co-evaluación – Utilización de materiales diversos – Presencia de patrones dominantes de actuación que den cuenta del ajuste progresivo de la ayuda por parte del profesor – Explicitación del papel de los alumno durante las actividades de evaluación <u>Negativos:</u> – Ausencia de cuatro o más indicadores positivos – Grado bajo de exigencia cognitiva y complejidad

A través de estas subdimensiones, pretendemos capturar los elementos más importantes que conforman cada tarea de evaluación, tales como: el número de participantes; su organización social; la consigna y el producto o resultado previsto; los criterios de evaluación en términos del nivel y tipo de dominio esperado para la competencia que se está evaluando; los contextos de evaluación explicitando el grado de autenticidad que éstos suponen; los diferentes contenidos evaluados; el grado de complejidad y nivel de exigencia cognitiva que plantea la tarea; el grado de autorregulación exigido; los instrumentos o materiales de apoyo; las ayudas proporcionadas a los alumnos y los patrones de actuaciones dominantes de los participantes.

Cabe añadir que, con respecto a la subdimensión relacionada con los contextos de evaluación, hemos definido el grado de *autenticidad* en términos de *realismo* y *relevancia*. Así, en nuestro análisis el *realismo* lo entendemos como la similitud que las tareas de evaluación guardan con la realidad de los alumnos, y con ello buscamos identificar si dichas tareas son representativas de los problemas o situaciones que los alumnos podrían encontrarse en la vida cotidiana, es decir si hay un contexto que haga creíble la situación; si tienen que ver con temas relevantes dentro de la cultura de los alumnos (valor de compartir, por ejemplo) y si se producen en condiciones parecidas a las que tienen lugar en la vida extraescolar de los alumnos. A su vez, la *relevancia* la entendemos como la proximidad de las tareas de evaluación a los intereses y vida de los alumnos y al entorno social, con ello pretendemos analizar si las tareas de evaluación son próximas a los intereses y motivaciones de los alumnos, incluyen competencias útiles para su futuro inmediato, resultan habituales o familiares y son pertinentes para el tipo individuo que se busca formar.

Siguiendo esta lógica, para la subdimensión siete hemos definido el *nivel de complejidad* en términos de la integración de los diferentes tipos de contenidos evaluados (conceptos, procedimientos, actitudes y valores), pudiendo diferenciar tres niveles: 1) nivel bajo: cuando la actividad de evaluación hace referencia a un solo tipo de contenido; 2) nivel medio: cuando la actividad de evaluación hace referencia a dos tipos de contenidos diferentes; y 3) nivel alto: cuando la actividad de evaluación integra tres o más tipos de contenidos diferentes.

Finalmente, para determinar el *grado de exigencia cognitiva* que en principio plantea la realización o ejecución de cada tarea de evaluación, hemos mantenido las tres categorías de la pauta original: a) grado bajo de exigencia cognitiva: actividades de realización o ejecución que se resuelven recordando y/o aplicando un conocimiento de forma literal o

mecánica; b) grado medio: actividades de realización o ejecución que se resuelven estableciendo algunos tipos de relación simple o lineal o adecuación sencilla de los conocimientos evaluados al contexto de resolución; y c) grado alto: actividades de realización o ejecución que se resuelven a través del establecimiento de múltiples relaciones entre los conocimientos evaluados y que exigen una reelaboración, reorganización y contextualización de estos conocimientos.

Cerramos este apartado señalando que, en el anexo 3.3, hemos incluido una versión conjunta de las dimensiones, subdimensiones e indicadores que integran la *Pauta para el análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación Preescolar*, la cual acabamos de describir.

3.8. Apuntes finales del capítulo

Antes de adentrarnos en nuestro estudio empírico, hemos recogido de manera esquemática –en el cuadro tal 3.15- nuestras principales decisiones metodológicas, y con ello cerramos el presente capítulo.

Cuadro 3.15. Decisiones metodológicas para el estudio de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar

A fin de comprender cómo se llevan las prácticas de evaluación en la educación preescolar, desde un *enfoque constructivista de naturaleza sociocultural y situada*, consideramos que es necesario adoptar las siguientes decisiones metodológicas:

1. Realizar un *estudio cualitativo de casos* en profundidad, en este caso de dos secuencias didácticas específicas sobre dos competencias diferentes.
2. Estudiar las prácticas de evaluación considerando los diferentes niveles desde los que se configuran –currículo, centro y aula-.
3. Atender a la concreción de las intenciones educativas a lo largo del proceso evaluativo.
4. Comprender el pensamiento docente que subyace a las actuaciones valorativas de las profesoras participantes.
5. Adoptar un modelo de análisis que nos permita ver más allá del momento de evaluación en sentido estricto, considerando también las actuaciones que le preceden y le suceden.
6. Llevar a cabo la observación directa y el registro de la actividad desarrollada en el contexto natural del aula en el que se produce.
7. Trabajar sobre las transcripciones y el material audiovisual simultáneamente para asegurar una mayor fidelidad a los datos.
8. Recoger información complementaria que nos ayude a comprender el proceso de interacción entre profesores y alumnos durante las prácticas de evaluación (entrevista, registros narrativos, planeaciones, etc.).
9. Utilizar una *pauta de análisis de las prácticas de evaluación de los aprendizajes* adaptada al contexto específico de la investigación.
10. No pretender generalizar nuestros resultados, aunque sí obtener algunas orientaciones para el diseño y la mejora de la práctica evaluativa, en el contexto analizado.

CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: LA PROGRESIVA CONCRECIÓN DE LAS DIRECTRICES SOBRE EVALUACIÓN EN LOS DIFERENTES NIVELES DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El presente capítulo está dedicado al análisis de las directrices sobre evaluación propuestas en los diferentes documentos de los tres niveles que configuran la práctica educativa preescolar en el contexto mexicano: currículo –PEP, 2004-, instituto –ISSSTE- y centro –Estancia Infantil A y B-, y aula –Preescolar III-. Como hemos explicado anteriormente, consideramos que este análisis resulta una condición necesaria, aunque no suficiente, para entender el contexto en el que se enmarcan las prácticas que finalmente acaba implementando el profesorado de PIII en el aula y cuyo análisis abordamos en el siguiente capítulo.

Hemos organizado nuestro capítulo en tres apartados. En el primero, presentaremos una descripción de las *características principales de la práctica educativa* en cada uno de los documentos analizados, con la finalidad de enmarcar el contexto en el cual se insertan las directrices sobre las prácticas de evaluación. En el segundo apartado, presentaremos el análisis de las *directrices sobre la evaluación* propuestas en cada uno de los tres niveles. Por último, en el tercer apartado, incluimos a manera de apunte final una recapitulación de los principales resultados a la luz de las coordenadas teóricas adoptadas.

4.1. Descripción general de la práctica educativa de acuerdo con los tres niveles analizados: currículo, instituto-centro y aula

Este apartado tiene como objeto exponer la caracterización general de la *práctica educativa* en la cual se insertan las directrices de evaluación propuestas en cada uno de los tres niveles analizados. A continuación abordamos el primer nivel de configuración analizado: el currículo del sistema educativo preescolar mexicano.

4.1.1. La práctica educativa de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (2004): primer nivel

Es posible identificar tres grandes momentos en los que el Programa de Educación Preescolar (2004) –de aquí en adelante PEP 2004 o Programa- sugiere acciones específicas para la actuación docente: 1) el inicio del ciclo escolar, que generalmente corresponde al mes de Septiembre, 2) el desarrollo del ciclo que puede abarcar de Octubre a Mayo, y 3) el cierre del ciclo que generalmente sucede durante el mes de Junio. A continuación nos centraremos en el análisis de la práctica educativa que tiene lugar durante el segundo momento, es decir de octubre a mayo, ya que tanto el inicio como el cierre del ciclo escolar los abordaremos a propósito de la caracterización de las prácticas de evaluación, en el apartado 4.2.1 del presente capítulo.

Actividades permanentes durante el ciclo escolar

El PEP (2004), aclara que el procedimiento para llevar a cabo la planeación didáctica tiene un carácter práctico en la medida en que se ejercite y que se trata sólo de una propuesta que no implica el registro por escrito de cada paso ni el uso de formatos o plantillas específicas para el control administrativo del trabajo docente. Sin embargo, al margen de estos formalismos, el Programa aclara también que las situaciones didácticas deben resultar interesantes para los alumnos, propiciar el uso de los conocimientos que ya poseen para ampliarlos o construir otros nuevos, y contener instrucciones o consignas claras y explícitas para que los alumnos comprendan de qué se trata y actúen en consecuencia.

Así, la profesora deberá procurar las siguientes condiciones en las situaciones o secuencias de situaciones didácticas y modalidades de trabajo más convenientes para el logro de las competencias:

- Que la intervención educativa y, en consecuencia, las actividades tengan siempre una intencionalidad educativa definida, es decir, que mediante ellas se promuevan una o más competencias.
- Que, considerando cierto lapso de tiempo, se atiendan competencias de todos los campos.
- Que la intervención educativa sea congruente con los principios pedagógicos en que se sustenta el Programa.

Teniendo en cuenta estas condiciones, las opciones para planificar y llevar a cabo la intervención educativa son múltiples; dependen del conocimiento, la experiencia y la creatividad de las profesionales de la educación infantil. En consecuencia, las situaciones didácticas pueden adoptar diferentes formas de organización de trabajo, como proyectos, talleres, unidades didácticas. Sin embargo, el punto de partida para la planeación será siempre las competencias que se busca desarrollar –es decir, la finalidad educativa-, y las situaciones didácticas, los temas, motivos o problemas para el trabajo y la selección de recursos –es decir, los medios- estarán en función de la finalidad educativa.

Para el PEP (2004), la planeación didáctica es, ante todo, un proceso mental, individual, flexible y dinámico que implica una reflexión anticipada sobre qué se espera que conozcan y sepan hacer los alumnos, qué actividades se pueden realizar para lograrlo, cómo organizar el trabajo y distribuir el tiempo, en qué aspectos se requiere el apoyo de la familia, etcétera. Realizar esta reflexión es la parte más importante de la planeación y su producto es el *plan de trabajo*. El plan de trabajo tiene un sentido práctico porque ayuda a la profesora a tener una visión clara y precisa de las intenciones educativas, a ordenar y sistematizar su trabajo, a revisar o contrastar sus previsiones con lo que pasa durante el proceso educativo, etcétera. Para ello no requiere apegarse a una estructura complicada; su carácter práctico también se refiere a que su elaboración debe ser sencilla y su contenido breve:

- Competencias a promover en los alumnos.
- Una descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas.
- Tiempo previsto para cada situación didáctica, el cual estará siempre sujeto a cambios.

La atención al conjunto de los campos formativos a partir de las competencias implica pensar en una distribución del tiempo que, en periodos razonables, permita desarrollar las situaciones didácticas previstas. Al respecto, el PEP (2004) señala que un *mes* de trabajo, como unidad de tiempo para la planificación del trabajo docente, resulta un periodo razonable para definir –siempre en función del conocimiento acerca de las características de los alumnos– cómo atender al conjunto de competencias de todos los campos formativos, en qué orden se abordarán, qué situaciones realizará en el aula, cuáles en la escuela y cuáles, si procede, fuera del plantel; no obstante, el Programa señala que conviene prever el tiempo para las actividades permanentes y tener en cuenta que habrá sucesos imprevistos que demanden ajustes sobre la marcha. Por otra parte, un mes de trabajo es también un plazo razonable para *valorar* los avances de los alumnos y tomarlo como "punto de corte" para hacer una revisión global de lo realizado en forma individual.

Finalmente, el *plan de mes* será un referente para que el profesorado en coordinación con la directora del plantel acuerden qué actividades realizar dentro y fuera del aula –por ejemplo, organizar talleres en los que participen alumnos de distintos grupos y grados-, con la finalidad de atender los propósitos fundamentales de la educación preescolar contemplados en el Programa.

A continuación, introducimos el cuadro 4.1 con la finalidad de sintetizar las características de la práctica educativa correspondientes al primer nivel de configuración, expuestas anteriormente.

Cuadro 4.1. Representación anual de la práctica educativa según el Programa de Educación Preescolar (2004)

	Categoría	Resultados del análisis
Concreción de las intenciones educativas en el primer nivel de configuración: Programa de Educación Preescolar (2004)	**¿Qué?**	Intervención educativa organizada en el *plan de trabajo* o *plan de mes* que incluye: – Competencias a promover en los alumnos – Una descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas – Tiempo previsto para cada situación didáctica
	¿Cómo?	*Condiciones de la intervención educativa:* – Que tenga intencionalidad educativa definida, es decir, que promueva una o más competencias – Que atienda a las competencias de todos los campos – Que sea congruente con los principios pedagógicos del Programa – Que se organice en torno a una *situación didáctica* entendida como el conjunto de actividades articuladas que implican la relación entre alumnos, contenidos y profesora, con la finalidad de construir aprendizaje
		Condiciones de la situación didáctica: – Que sea interesante para los alumnos – Que comprendan de que se trata – Que incluya instrucciones o consignas claras para que actúen en consecuencia – Que propicie el uso de los conocimientos que ya poseen, para ampliarlos o construir otros nuevos
	¿Quién?	*Responsable de su realización y desarrollo:* Educadora
	¿Qué producto?	*Documentos generados:* – Un *plan de mes* o plan de trabajo – Notas breves en el *diario de* trabajo de la educadora sobre los resultados de la jornada de trabajo
	¿Con qué?	*Instrumentos utilizados para su desarrollo:* proyectos, talleres, unidades didácticas, actividades independientes y permanentes durante un periodo de tiempo con una finalidad determinada
	¿Cuándo?	*Periodo de tiempo destinado para su desarrollo:* Un *mes de trabajo*, pero es posible que las actividades pensadas abarquen periodos más amplios o más cortos *Periodo de tiempo en el que se debe realizar:* El plan de trabajo deberá realizarse a partir del mes de Octubre y hasta el mes de Mayo

4.1.2. La práctica educativa desde los procedimientos normativos del ISSSTE y las Estancias Infantiles: segundo nivel

Como hemos explicado anteriormente, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado –de aquí en adelante ISSSTE o Instituto- ha iniciado un proceso de certificación de las Estancias Infantiles bajo la norma de calidad internacional ISO9001:2008. Con motivo de esta certificación, el Sistema de Gestión de la Calidad del ISSSTE ha emitido una serie de documentos normativos para regular los diferentes procesos al interior de las Estancias Infantiles certificadas. Aunque nuestra investigación abarca dos centros certificados –Estancia Infantil A y Estancia Infantil B-, presentaremos conjuntamente la caracterización de ambos centros porque los documentos recabados

son los mismos. Una vez hecha esta puntualización, a continuación damos paso a las características de la práctica educativa contempladas en los siguientes documentos utilizados por el Instituto y por las Estancias Infantiles seleccionadas: a) Procedimiento para la elaboración y desarrollo del plan semanal, y b) Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil.

Procedimiento para la elaboración y desarrollo del plan semanal

El objetivo de este documento es asegurar que el personal educativo organice su práctica diaria con base en un proceso de planeación que promueva el aprendizaje de la población infantil, a través del diseño y desarrollo de experiencias educativas múltiples y variadas que propicien el logro de las intenciones educativas y con ello, la comprensión del mundo en el que viven.

El procedimiento establece que se deberá elaborar un *plan semanal* a partir de la primera y hasta la última semana del ciclo escolar, y mientras los niños asistan a la Estancia Infantil. El personal educativo es el responsable de definir en cada plan semanal lo que pretende enseñar, las actividades que realizará para intervenir educativamente y favorecer el aprendizaje de los alumnos, así como los recursos que requerirá para lograrlo; para ello deberá seguir el procedimiento establecido en la Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil. Con el fin de asegurar el desarrollo de sus capacidades, el personal educativo deberá diseñar actividades que representen retos intelectuales a los alumnos. Además de estos elementos, se deberán considerar también en el plan semanal las actividades permanentes relacionadas con la higiene y la alimentación de los niños.

De acuerdo con este procedimiento, la secuencia didáctica planeada podrá extenderse a más de una *semana* siempre que se mantenga el interés de los alumnos, no obstante, también se aclara que esto no será impedimento para realizar el plan correspondiente. En concordancia con la duración de la secuencia didáctica, el personal educativo deberá entregar -los viernes de cada semana- a la jefa del área pedagógica el plan semanal diseñado con el fin de prever las actividades a realizar y los recursos que se habrán de utilizar durante la semana siguiente. La jefa del área pedagógica revisará y otorgará su visto bueno al plan diseñado por el personal educativo y lo entregará a la directora, quien a su vez, lo revisará, registrará sus comentarios en caso de tenerlos y lo firmará, otorgando con ello el visto bueno para desarrollarlo.

Finalmente, tanto el personal educativo, como la jefa del área pedagógica y la directora deberán vigilar que las actividades que integran la secuencia didáctica propuesta sean secuenciales y articuladas, mantengan coherencia con la intención educativa definida y que en ésta se defina lo que habrán de aprender los alumnos.

El procedimiento para llevar a cabo el desarrollo del plan semanal organiza las diferentes actuaciones del personal educativo de acuerdo con los estratos de edad de los alumnos que asisten a las Estancias Infantiles –lactantes, maternales y preescolares-; no obstante, nosotros nos limitaremos a presentar sólo lo concerniente al estrato preescolar, por tratarse de nuestro campo de estudio.

El desarrollo del plan semanal inicia con la explicación del personal educativo a los alumnos sobre lo que aprenderán en la semana. Por tratarse de alumnos preescolares, el personal educativo deberá conversar con ellos *para identificar lo que saben* con respecto a lo que aprenderán, registrando en el pizarrón estos hallazgos para posteriormente leerlos en voz alta. Los siguientes días, el personal educativo propone y realiza las actividades diseñadas *para favorecer el aprendizaje*, promoviendo que los alumnos:

- Busquen, seleccionen y organicen información.
- Exploren, experimenten y colaboren con otros.
- Pregunten, propongan, expliquen, describan, resuelvan problemas y se comuniquen.

Finalmente, el personal educativo deberá favorecer la participación de los niños ante la realización de las actividades diseñadas *para reconocer lo aprendido*, conversando con cada alumno sobre las actividades realizadas y lo nuevo que saben ahora, y explicando a manera de cierre o conclusión, lo nuevo que han aprendido y lo que ahora pueden hacer. Es importante señalar que durante el desarrollo del plan semanal, la jefa del área pedagógica y/o directora deberá visitar la sala para verificar el desarrollo de la secuencia didáctica. Es decir, preguntará a los alumnos sobre lo que hacen, para qué lo hacen y cómo lo hacen, valorará si la intervención del personal educativo propicia que los alumnos aprendan y, si corresponde, registrará sus sugerencias en el plan semanal en el apartado de *valoración de la situación didáctica*, firmando a continuación y anotando la fecha de la visita realizada. El personal educativo, a su vez, deberá incorporar las modificaciones sugeridas en caso de haberlas.

Las características de la planeación que hasta ahora hemos descrito constituyen una diferencia importante en varios aspectos respecto a la propuesta del nivel de configuración anterior: el PEP (2004). En primer lugar, el PEP (2004), sugiere organizar el trabajo educativo en un *plan de mes,* en cambio el Instituto y las Estancias Infantiles organizan la práctica en un *plan semanal*. En segundo lugar, el PEP enfatiza que el plan de mes debe ser un producto sencillo, flexible y sin un formato establecido; en cambio el Instituto y las Estancias Infantiles establecen tres tipos de actividades diferenciadas –actividades para recuperar lo que saben, para favorecer los aprendizajes y para reconocer lo aprendido- que debe realizarse al inicio, durante y al final de la semana respectivamente, siguiendo pautas específicas de acción –tales como conversar cada alumno y registrar su respuesta en la pizarra-. Finalmente, una tercera diferencia entre la propuesta pedagógica del PEP (2004) y el trabajo del Instituto y las Estancias tiene que ver con la orientación y supervisión que, en el caso de las Estancias, debe llevar a cabo la jefa de área y/o directora, durante la elaboración y desarrollo del plan semanal.

Guía para la planeación de la intervención educativa en las Estancias Infantiles

Este documento nace a partir de la necesidad de atender a la normativa emanada del PEP (2004), y con la finalidad de apoyar al personal educativo durante este proceso de cambio que busca la mejora y simplificación de la planeación. La Guía contiene dos apartados: el primer apartado dedicado a la elaboración del diagnóstico y el plan anual de trabajo, lo abordaremos más adelante –en el punto 4.2.2 de este capítulo- cuando analicemos las directrices sobre evaluación; el segundo apartado está dedicado a la planeación semanal, y como se verá a continuación, está relacionado con el procedimiento que acabamos de analizar. No obstante, cabe señalar que si bien el documento del procedimiento anterior retoma y alude a diversos elementos de esta Guía, no incluye el conjunto de especificaciones que a continuación presentamos.

La planeación semanal

La planeación semanal orienta el quehacer del personal del área educativa, quien cada viernes deberá registrar las actividades que realizará la semana siguiente. Todas las actividades que realiza el personal de la Estancia Infantil al relacionarse con los alumnos se consideran importantes y educativas, por tanto, no hay distinción entre las llamadas "actividades asistenciales" –aquellas que se refieren a la promoción de los hábitos de higiene, autocuidado y alimentación- y las "actividades educativas". Tampoco hay algunas actividades que sean centrales y otras que sean de la vida cotidiana, pues todas ellas forman parte de la vida de los niños e influyen en el desarrollo de sus capacidades, en el conocimiento y la comprensión que adquieren de sí mismos y del medio que les rodea, por lo que deberán incorporarse dentro de la planeación semanal, especificando en cada caso la forma en cómo intervendrá el personal educativo.

La planeación semanal considera el diseño y aplicación de situaciones didácticas reales, variadas y ricas. Una *situación didáctica* está formada por una secuencia de actividades articuladas en las que los alumnos y el personal educativo se relacionan con los contenidos de aprendizaje. El personal educativo diseñará situaciones didácticas con la finalidad de que los niños entren en contacto con lo que deben aprender y, para ello, empleen sus capacidades y pongan a prueba las ideas que han construido a partir de su propia experiencia. En este sentido, la intervención educativa consistirá en ayudar a los alumnos a darse cuenta de lo que saben, de lo que aprenden y de lo que hicieron para aprenderlo.

Tomando en cuenta las características antes mencionadas, el ISSSTE diseñó y propuso, para elaborar el plan semanal, el uso de una plantilla con los siguientes apartados:

- Sala.
- Periodo.
- Intención educativa.
- Situación didáctica.
- Formas de organización del personal educativo.
- Secuencia de actividades organizada en tres momentos:
    a) Para recuperar lo que saben, es decir, actividades orientadas a recuperar los conocimientos previos de los alumnos.

b) Para favorecer el desarrollo de las competencias, es decir, actividades para enriquecer los conocimientos de los alumnos.
c) Para reconocer lo aprendido, es decir, actividades mediante las cuales se den cuenta de lo aprendido.

- Otras competencias que se favorecen
- Valoración de la aplicación de la situación didáctica

A continuación detallamos el proceso que debe seguir el personal educativo para rellenar los diferentes apartados de la plantilla:

1. Identificar del apartado de *conclusiones del diagnóstico* o *plan anual de trabajo*, uno de los aspectos que los alumnos aun no conocen o no saben hacer.
2. Compararlo con las competencias que han de favorecer en la población infantil a fin de identificar cuál es la que orientará su práctica educativa.
3. Registrar la competencia identificada en el apartado *intención educativa* tal como se encuentra escrita en el PEP (2004).
4. Identificar el aspecto de la realidad de los niños que servirá de contexto para favorecer el aprendizaje y que permitirá poner en juego los conocimientos, habilidades y actitudes que desea favorecer, y a continuación, registrarlo en el apartado *situación didáctica.* Es importante señalar que los aspectos de la realidad deben ser analizados y clasificados por los alumnos, razón por la cual se deberán considerar los aspectos en grandes categorías para que los niños identifiquen sus clases y tipos; por ejemplo: los animales, las plantas, la alimentación, el museo, entre otros.
5. Establecer entre el personal de la sala acuerdos para llevar a cabo las actividades propuestas en los diferentes momentos de la jornada, indicando quién hará qué, cómo y en qué momentos y registrándolo en el apartado titulado *formas de organización.*
6. En el apartado *para recuperar lo que saben* o actividades de inicio, describir las actividades que se realizarán para que los alumnos expresen sus ideas y experiencias respecto de la situación didáctica elegida.
7. En el apartado *para favorecer el desarrollo de competencias* o actividades de desarrollo, describir las actividades que permitan poner en juego conocimientos, habilidades y actitudes de las competencias explicando cómo intervendrá el personal educativo para ayudar a los alumnos y ponerles retos.
8. En el apartado *para reconocer lo aprendido* o actividades de cierre o conclusión, describir las actividades que se realizarán para que los alumnos se den cuenta de

los aprendizajes adquiridos durante la situación didáctica y les permitan considerar si eso puede difundirse o aplicarse en la vida diaria.

9. Una vez concluida la secuencia de actividades, registrar en el apartado *otras competencias que se favorecen*, las competencias de distintos campos formativos que con el trabajo de la semana han resultado indirectamente trabajadas.
10. Finalmente, en el apartado de *valoración de la aplicación de la situación didáctica*, el personal educativo registrará la eficacia de las actividades propuestas.

La Guía para la planeación de la intervención educativa que acabamos de presentar constituye en sí misma un elemento de diferencia y concreción, con respecto a las directrices sobre la práctica que propone el PEP (2004). Como ya se mencionó anteriormente, el Instituto propone una plantilla o formato para llevar a cabo el diseño del plan semanal en las Estancias Infantiles, asimismo establece un procedimiento específico para rellenarla y un tiempo determinado para entregar el plan de cada semana a la jefa de área. En conjunto, todas estas directrices convierten el diseño y realización del plan semanal en un proceso estructurado y directivo, aunque poco flexible.

Cerramos nuestra exposición sobre el análisis de los documentos correspondientes al segundo nivel de configuración de la práctica educativa con la presentación del cuadro 4.2, en donde recogemos de forma esquemática las principales directrices del quehacer pedagógico propuestas en este nivel.

Cuadro 4.2. Representación anual de la práctica educativa según los documentos generados por el ISSSTE y las Estancias Infantiles

	Categoría	Resultados del análisis
Concreción de las intenciones educativas en el segundo nivel de configuración: ISSSTE-Estancias Infantiles	**¿Qué?**	Realización de un *plan semanal* a partir de la primera y hasta la última semana del ciclo escolar, y mientras los alumnos asistan a la Estancia Infantil
	¿Cómo?	*Procedimiento para su realización:* El plan semanal deberá contener los siguientes apartados: – Sala – Periodo – Intención educativa – Situación didáctica – Formas de organización el personal educativo – Secuencia de actividades organizada en tres momentos: 1. Para recuperar lo que saben o actividades de inicio 2. Para favorecer el desarrollo de las competencias o actividades de desarrollo 3. Para reconocer lo aprendido o actividades de cierre – Otras competencias que se favorecen – Valoración diaria de la aplicación de la situación didáctica
		Procedimiento para su desarrollo o implementación Lunes El personal educativo: - Organiza a los alumnos para llevar a cabo las actividades propuestas en el plan semanal en el apartado *para recuperar lo que saben* - Les explica lo que aprenderán en la semana y conversa con ellos para identificar lo que saben con respecto a lo que aprenderán - Realiza las actividades registradas en su plan semanal en el apartado *para recuperar lo que saben* - Registra en el pizarrón o en cartulinas lo que saben y le da lectura - Pregunta si saben algo más para escribirlo - Registra en el pizarrón o en cartulinas la información adicional Martes a Jueves El personal educativo: - Organiza al grupo de acuerdo con lo establecido en el apartado *para favorecer el aprendizaje* del plan semanal - Propone a los alumnos las actividades descritas en el apartado *para favorecer el aprendizaje* de su plan semanal - Se desplaza en la sala para observar el trabajo de los alumnos apoyándolos en caso de ser necesario - Propicia que los alumnos busquen, seleccionen y organicen información, exploren, experimenten, colaboren con otros, pregunten, propongan, expliquen, describan, resuelvan problemas, se comuniquen, de acuerdo con las actividades descritas en su plan semanal en el apartado para favorecer el aprendizaje - La jefa del área pedagógica y/o directora visita las salas para verificar el desarrollo de la secuencia didáctica Viernes El personal educativo: – Platica con los alumnos sobre lo que han aprendido y lo que aprenderán durante el día – Platica con los alumnos durante las actividades explicándoles para qué les sirve lo que realizan – Invita a los alumnos a realizar las actividades de cierre o conclusión registradas en el apartado *para reconocer lo aprendido*, al mismo tiempo que explica lo nuevo que han aprendido y lo que ahora pueden hacer
	¿Quién?	*Responsable de su realización:* Educadora y auxiliar de educadora, en conjunto con la orientación de la jefa del área pedagógica y la supervisión de la directora de la Estancia Infantil

	¿Qué producto?	*Documento generado:* plan semanal
	¿Con qué?	*Instrumentos utilizados para su realización:* PEP (2004)
		Documento de referencia: Procedimiento para la elaboración y el desarrollo del plan semanal, Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil
	¿Cuándo?	*Periodo de tiempo destinado a su realización:* el viernes de cada semana el plan debe estar listo para ser entregado a la jefa de área *Periodo de tiempo destinado para su elaboración:* Esta planeación deberá realizarse a partir del mes de Septiembre y hasta finalizar el curso escolar en el mes de Junio

4.1.3. La práctica educativa en las aulas de preescolar III de las Estancias Infantiles A y B: tercer nivel

Las aulas de Preescolar III de las Estancias Infantiles seleccionadas constituyen el tercer y último nivel de configuración de la práctica educativa, en donde los procedimientos antes analizados toman forma y se traducen en un diseño específico y concreto de la labor docente. A continuación, describiremos las características de la intervención docente que las profesoras de Preescolar III de los centros seleccionados, acaban plasmando en el plan semanal de trabajo diseñado para cada una de las dos competencias elegidas en esta investigación.

Aula de Preescolar III de la Estancia Infantil A

La planeación semanal diseñada para el aula de Preescolar III del centro educativo A corresponde a una secuencia didáctica en la que se trabaja una competencia del campo formativo *pensamiento matemático,* su organización se ciñe a los apartados estipulados en los procedimientos normativos que rigen el trabajo de las Estancia Infantiles certificadas y no tanto a la propuesta contemplada en el PEP (2004).

Como puede observarse en el cuadro 4.3, el plan semanal de la profesora A incluye, en primer lugar, un apartado en donde se especifican las *formas de organización del personal educativo* durante las actividades que forman parte de la rutina diaria de los alumnos, desde que ingresan a la Estancia Infantil hasta que se marchan a casa, mencionando además el valor que se promoverá –la paz- y los talleres que se trabajarán durante la semana –villancicos navideños y dibujo-. Cabe aclarar que, si bien la profesora describe las actividades que harán ambas profesoras durante el día, al momento de desarrollar el plan está presente una sola profesora.

Cuadro 4.3. Características de las secuencias didácticas diseñadas por las profesoras de Preescolar III de las Estancias Infantiles A y B

	Categoría		**Resultados del análisis en cada centro**	
Concreción de las intenciones educativas en el tercer nivel de configuración: Aula de Preescolar III de dos Estancias Infantiles	**¿Dónde?**	Centro	Estancia Infantil A	Estancia Infantil B
		Sala/Aula	Preescolar III	Preescolar III
	¿Cuándo?	Periodo	Del 15 al 19 de Diciembre de 2008	Del 8 al 12 de Septiembre de 2008
	¿Qué? (principal)	Intención educativa	Campo formativo: pensamiento matemático Subcampo: número Competencia: plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos	Campo formativo: lenguaje y comunicación Subcampo: lenguaje oral Competencia: obtiene y comparte información a través de diferentes formas de expresión oral
		Situación didáctica	Tema acorde con la intención educativa: Resolución de problemas	Tema acorde con la intención educativa: Compartir información entre todos
	¿Quién?	Formas de organización del personal educativo	La profesora describe el rol de ambas profesoras durante las actividades que forman parte de la rutina diaria de los alumnos. Asimismo, especifica que durante las actividades didácticas se trabajará en forma colectiva, por subgrupos y de manera individual cuestionando continuamente a los alumnos. Por último menciona el valor que se promoverá esa semana, así como el tema de los talleres que se realizarán	La profesora describe la rutina de actividades de higiene, alimentación y recreo que realizarán a lo largo del día, especificando las actuaciones de ambas profesoras en los diferentes momentos de esta rutina
	¿Cómo?	Actividades para recuperar lo que saben	La profesora distingue una actividad inicial consistente en un cántico para organizar al grupo. Posteriormente menciona que planteará a los alumnos un problema de contenido matemático para que le ayuden a resolverlo, registrando en el pizarrón la información que los alumnos vayan mencionando	La actividad consiste en cuestionar a los alumnos sobre dos temas: las reglas importantes del aula y de casa y la celebración de la Independencia de México. La profesora especifica que la información obtenida será registrada en el pizarrón y retomada diariamente
		Actividades para favorecer el desarrollo de la competencia	La profesora distingue una actividad de inicio consistente en un juego relacionado con la intención educativa que se busca promover, la cual le permite organizar a los alumnos para la realización de una segunda actividad que consiste en otro juego	La profesora propone inicialmente una actividad de escritura, seguida de la elaboración de una manualidad que será explicada por cada alumno ante el grupo. Asimismo, incluye una tercera actividad consistente en contar un cuento y una

			también con contenido matemático. Posteriormente especifica la realización de dos juegos más y una actividad relacionada con un tipo específico de material, en la cual planteará diversas cuestiones de contenido matemático a los alumnos	cuarta actividad que implica la elaboración de otra manualidad, a propósito de la cual, los alumnos deberán realizar una breve investigación y exponerla ante el grupo
		Actividades para reconocer lo aprendido	La actividad propuesta consiste en una reflexión sobre las actividades realizadas durante la semana, en un interrogatorio a los alumnos sobre sus experiencias y opiniones con respecto a ellas y, finalmente, en la elaboración de un dibujo sobre la actividad más relevante que cada alumno explicará ante el resto del grupo	La actividad propuesta consiste en la exposición oral de cada alumno sobre uno de los temas revisados y en la elaboración de un dibujo relacionado con el otro tema revisado durante la semana
	¿Qué? (secundario o indirecto)	Otras competencias que se favorecen	Campo formativo: desarrollo personal social Subcampo: identidad personal y autonomía Competencia: Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa Campo formativo: pensamiento matemático Subcampo: número Competencia: Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo	Campo formativo: lenguaje y comunicación Subcampo: lenguaje escrito Competencia: expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. Campo formativo: exploración y conocimiento del mundo Subcampo: cultura y vida social Competencia: distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras

En segundo lugar, como se muestra en el cuadro 4.3, se presentan tres tipos diferentes de actividades encaminadas a recuperar lo que los alumnos saben, a favorecer el desarrollo de las competencias y a reconocer lo aprendido. Para *recuperar lo que saben* los alumnos, la profesora propone la realización de un cántico y el planteamiento de un problema con contenido matemático. Para *favorecer el desarrollo de las competencias,* la profesora propone un total de cinco actividades todas ellas relacionadas con el pensamiento matemático, entre las que distingue una actividad inicial para organizar al grupo en equipos, tres juegos estructurados –perinola, lotería y dominó-, y una actividad que consiste en la organización de un material de la sala. Para *reconocer lo aprendido*, la profesora propone que los alumnos reflexionen a través de diversos cuestionamientos sobre las actividades realizadas durante la semana, elaboren un dibujo individual sobre la actividad que les haya resultado más llamativa y lo expongan ante el resto del grupo.

Por último, el plan semanal incluye un apartado en donde la profesora registra otras competencias relacionadas con los campos formativos *pensamiento matemático* y *desarrollo personal social*, que las actividades descritas con anterioridad favorecen.

Aula de Preescolar III de la Estancia Infantil B

La planeación semanal diseñada para el aula de Preescolar III del centro educativo B, corresponde a una secuencia didáctica en la que se trabaja una competencia del campo formativo *lenguaje y comunicación*, y su organización también se ciñe a los apartados estipulados por los procedimientos normativos que rigen el trabajo de las Estancias Infantiles certificadas.

Como se advierte en el cuadro 4.3, la planeación semanal de la profesora B también inicia con la descripción de las *formas de organización del personal educativo*, sin embargo en contraste con la profesora anterior, en este apartado la profesora B no alude a la promoción de algún valor ni a la realización de algún taller durante la semana (cabe aclarar que la realización de talleres es obligatoria y está normada en otro procedimiento no contemplado en el presente análisis). Posteriormente, la profesora B describe el conjunto de actividades contempladas en los procedimientos. Así, tenemos que *para recuperar lo que saben,* cuestionará a los alumnos sobre dos temas específicos –las reglas de convivencia y la celebración de la independencia de México-, registrando en el pizarrón la información obtenida para retomarla diariamente. Para *favorecer el desarrollo de la competencia,* la profesora propone cinco actividades que van desde la elaboración

de diferentes manualidades, pasando por la lectura de un cuento, hasta la exposición oral derivada de una investigación que los alumnos deberán realizar con motivo de una de las manualidades elaboradas. Para *reconocer lo aprendido*, la profesora contempla una breve exposición oral por parte de los alumnos y la elaboración de un dibujo. Por último, la profesora B considera que con las actividades propuestas favorecerá también otras competencias de los campos formativos *lenguaje y comunicación,* y *exploración y conocimiento del mundo.*

En general, consideramos que además de la estructura, las planeaciones semanales de las profesoras A y B comparten algunas características de contenido; por ejemplo, tenemos que ambas proponen unas formas de organización del personal educativo similares y que coinciden en el tipo de actividades diseñadas tanto para recuperar los aprendizajes de los niños –actividad grupal basada en la exposición oral por parte de los alumnos y en un registro escrito por parte de la profesora-, como para reconocer lo aprendido –dibujo individual con su consecuente exposición ante el grupo-. Asimismo, creemos que en su conjunto, las actividades incluidas en ambas planeaciones están relacionadas con la competencia que se busca favorecer y constituyen un recurso potencialmente útil para que los alumnos tengan la oportunidad de observar, organizar, explorar y colaborar con otros, cumpliendo así con los requisitos señalados en los procedimientos normativos.

No obstante estas similitudes observadas, encontramos también que entre ambas planeaciones existen algunas diferencias. En este sentido, notamos que la profesora B propone actividades que implican la realización de diferentes manualidades y dibujos; hecho que contrasta con el despliegue de la actividad mental que implican los juegos que la profesora A propone. De igual forma, identificamos que las actividades propuestas por la profesora B se caracterizan por girar en torno a dos temas recurrentes, en cambio la secuencia didáctica diseñada por la profesora A no tiene un tema en específico alrededor del cual se organicen las diferentes actividades. Finalmente, observamos que la profesora A suele proponer ciertas actividades con contenido matemático, que podríamos llamar "iniciales", encaminadas a preparar al grupo para la siguiente actividad, lo cual no se observa en la planeación de la profesora B.

4.1.4. Recapitulando sobre las características de la práctica educativa

Hasta aquí damos por finalizada la caracterización de la práctica educativa que hemos venido haciendo desde los diferentes documentos correspondientes a cada uno de los niveles analizados, con la finalidad de entender el contexto en el cual se enmarcan y tienen lugar las directrices sobre la evaluación. Cerramos este apartado con la introducción del cuadro 4.4 en donde recuperamos, a manera de síntesis, las principales directrices que hasta ahora hemos descrito a propósito de los documentos que rigen el quehacer docente en los diferentes niveles.

Cuadro 4.4. Síntesis y contraste formal de las características de la práctica educativa en el contexto preescolar mexicano de acuerdo con cada uno de los niveles analizados

	Niveles de configuración de la práctica educativa			
	Primer nivel PEP (2004)	Segundo nivel ISSSTE-Estancias Infantiles	Tercer nivel	
			Aula de PIII del centro A	Aula de PIII del centro B
Plan de Trabajo	*Definición* Es una guía para el trabajo de la educadora, siempre susceptible de modificaciones y que puede ser mejorado constantemente	*Definición* Orienta el quehacer personal del área educativa – educadora y auxiliar de educadora	*Caracterización* Planeación semanal apegada a los apartados que establecen los procedimientos normativos	*Caracterización* Planeación semanal apegada a los apartados que establecen los procedimientos normativos
	Finalidad Organizar la intervención educativa; ayudar a la profesora a tener una visión clara y precisa de las intenciones educativas y a sistematizar su trabajo	*Finalidad* Definir lo que se pretende enseñar a los alumnos, las actividades que se realizarán así como los recursos necesarios para lograrlo	*Finalidad* Favorecer una competencia del campo formativo *pensamiento matemático*	*Finalidad* Favorecer una competencia del campo formativo *lenguaje oral*
	Elementos constitutivos – Competencias a promover en los alumnos – Descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas – Tiempo previsto para cada situación didáctica, el cual podrá estar sujeto a cambios	*Elementos constitutivos* – Sala – Periodo que abarca – Intención educativa (*competencia*) – Situación didáctica – Formas de organización del personal educativo – Actividades para recuperar lo que saben – Actividades para favorecer el desarrollo de las competencias – Actividades para reconocer lo aprendido	*Elementos constitutivos* – Sala: Preescolar III – Periodo: 15 al 19 de diciembre – Intención educativa: *plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos* – Situación didáctica: Resolución de problemas – Formas de organización del personal educativo: incluye la especificación del rol de las profesoras durante la rutina de actividades de higiene, alimentación y recreo, así como el valor que se promoverá y el tema de los talleres para la semana – Actividades para *reconocer lo que saben:* Cántico y planteamiento de un problema para resolverlo grupalmente	*Elementos constitutivos* – Sala: Preescolar III – Periodo: 8 al 12 de septiembre – Intención educativa: *obtiene y comparte información a través de diferentes formas de expresión oral* – Situación didáctica: Compartir información – Formas de organización del personal educativo: incluye la especificación del rol de las profesoras durante la rutina de actividades de higiene, alimentación y recreo – Actividades para *reconocer lo que saben:* Cuestionamiento grupal sobre dos temas – Actividades para *favorecer el desarrollo de las competencias*: la profesora propone la elaboración de algunas manualidades y

			– Actividades para *favorecer el desarrollo de las competencias:* la profesora propone tres juegos de contenido matemático en subgrupos y una actividad para organizar un tipo de material – Actividades para *reconocer lo aprendido:* reflexión sobre las actividad realizadas, dibujo individual y exposición oral ante el grupo	actividades gráficas que culminarán con su correspondiente explicación frente al resto del grupo – Actividades para *reconocer lo aprendido:* exposición oral individual sobre uno de los temas revisados en la semana y dibujo individual sobre el otro tema
	Responsable de su elaboración y desarrollo: educadora	*Responsable de su elaboración y desarrollo:* educadora y auxiliar educativa	*Elaborado* por la educadora	*Elaborado* por la educadora
	Temporalidad: un mes de trabajo para cada situación didáctica	*Temporalidad:* una semana de trabajo para la situación didáctica diseñada		

4.2. Directrices sobre evaluación en los tres niveles que configuran la práctica educativa: currículo, institución-centro y aula

En el apartado anterior nos hemos dedicado a presentar la caracterización de la práctica educativa con la finalidad de situar el escenario en el cual tienen lugar las prácticas de evaluación, objeto de nuestro estudio. Ahora bien, en este segundo punto de nuestro capítulo procederemos a analizar las directrices sobre la evaluación que los documentos de cada uno de los niveles de configuración de la práctica proponen.

En primer lugar, presentaremos los lineamientos sobre la evaluación que establece el documento representativo del primer nivel de análisis: el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004). En segundo lugar, abordaremos las directrices sobre la evaluación propuestas por el segundo nivel de configuración –el ISSSTE o Instituto y las Estancias Infantiles- en los siguientes documentos: a) Procedimiento para la elaboración del diagnóstico y del plan anual de trabajo, b) Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil, y c) Guía para evaluar la intervención pedagógica en la Estancia Infantil. En tercer y último lugar, analizaremos los documentos que las profesoras de las aulas de PIII generan a partir de implementar las directrices sobre la evaluación normadas por el Instituto para las Estancias Infantiles.

4.2.1. Las prácticas de evaluación de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (2004): primer nivel

El PEP (2004) concibe la evaluación como un medio para documentar el proceso seguido por los alumnos y garantizar su tránsito de un grado a otro en preescolar, así como a la escuela primaria. Así, la función de la evaluación en la etapa preescolar es esencial y exclusivamente *formativa*, como medio para el mejoramiento del proceso educativo, y no para determinar si un alumno acredita un grado como condición para pasar al siguiente. En este sentido es importante destacar que el avance de los alumnos en los tres grados de la educación preescolar (Preescolar I, III y III) no tendrá como requisito una boleta de aprobación de un grado; la acreditación se obtendrá por el hecho de haberlo cursado, mediante la presentación de la constancia correspondiente.

El énfasis en la función formativa de la evaluación implica establecer prácticas que permitan centrar la atención en los procesos que siguen los alumnos durante el desarrollo de las actividades escolares, así como en la evolución del dominio de las

competencias, y no sólo en sus logros al final del curso. Asimismo, implica superar una concepción que limita la evaluación a los aprendizajes de los alumnos y excluye otros factores –como son la práctica docente y las condiciones en las que ocurre el trabajo educativo- que influyen en el proceso educativo; es necesario también diversificar los medios e instrumentos de evaluación y aprovechar plenamente la información obtenida en este proceso.

Como parte del proceso educativo, las principales finalidades de la evaluación son: constatar los aprendizajes de los alumnos, identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos y mejorar la acción educativa de la escuela. Paralelamente a estas finalidades principales, el Programa contempla otras, como son: reflexionar sobre la propia práctica educativa para reconocer los cambios y ajustes necesarios en las estrategias de trabajo e identificar nuevos retos para la atención grupal e individual; promover la reflexión de los niños y niñas sobre sus competencias y su desempeño*;* impulsar la comunicación con sus familias para apoyarlos en el trabajo escolar*;* revisar el proceso educativo en la escuela y orientar la toma de decisiones para mejorarlo.

Estas funciones y finalidades de la evaluación tienen lugar en diferentes momentos del proceso educativo -al inicio del ciclo escolar, durante el desarrollo de la práctica educativa diaria, y al final del ciclo escolar-. A continuación, analizaremos cada uno de estos momentos.

Evaluación inicial: conociendo a los alumnos

Al comienzo del ciclo escolar, la educadora o profesora es la responsable de realizar una primera evaluación conocida como *el diagnóstico inicial del grupo* tomando en cuenta qué saben hacer los alumnos, es decir, qué logros manifiestan en relación con las competencias señaladas en el Programa; sus condiciones de salud física; y las características de su ambiente familiar –formas de trato, actividades que realizan en casa, con quiénes se relacionan, sus gustos o preferencias, sus temores, etcétera-. Esta información puede obtenerse mediante el juego libre, el organizado y, en particular, el juego simbólico, además de la observación directa, la entrevista con los padres de familia y con el alumno; y se registrará en el *expediente* de cada alumno, con la finalidad de documentar su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Cuando el grupo haya sido atendido –en el ciclo escolar anterior- por la misma profesora, la realización del diagnóstico inicial puede ocupar una o dos semanas; pero en los casos en que el grupo sea nuevo para la profesora, la tarea puede ocupar hasta el primer mes de trabajo.

Ahora bien, la diferencia de este periodo de trabajo con respecto a la actividad del resto del año, radica en que las situaciones de aprendizaje que la profesora diseña durante estas semanas van encaminadas a *explorar* los niveles de dominio de las competencias asociadas a los distintos campos formativos. De acuerdo con el PEP (2004), una guía para seleccionar esas actividades es la columna asociada a cada competencia, titulada "se favorecen y se manifiestan cuando". Otra característica particular de la actividad pedagógica durante estas primeras semanas es que sirve para que la profesora establezca en conjunto con los alumnos el ambiente de trabajo para el resto del curso escolar, es decir, organice la distribución física del aula y de los diferentes espacios de trabajo, proponga y acuerde las reglas de convivencia y de uso y acceso a los espacios del aula y de la escuela. Los resultados obtenidos a partir del diagnóstico inicial, así como el conocimiento que la profesora tenga del PEP (2004) constituirán la base para la planificación del trabajo docente durante el resto del ciclo escolar.

Para resolver la cuestión del orden en que la profesora deberá promover y evaluar las competencias identificadas en el diagnóstico inicial, el PEP (2004) sugiere elaborar una *lista de competencias* considerando los siguientes motivos:

- Porque los alumnos muestren bajos niveles de dominio.
- Porque su dominio sea indispensable para trabajar con otras competencias.
- Porque exista una relación estrecha entre las mismas.

A partir del listado de competencias, la profesora deberá realizar las siguientes acciones para asegurarse de atender todos los campos formativos y aprovechar la interrelación entre competencias de diferentes campos:

a) Elegir o diseñar situaciones didácticas –conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los alumnos, los contenidos y la profesora, con la finalidad de construir aprendizajes– para la primera competencia de la lista elaborada con anterioridad.
b) Una vez diseñadas las situaciones didácticas para la primera competencia del listado, identificar qué otras competencias se están favoreciendo simultáneamente.
c) Verificar si la segunda competencia del listado se considera lo suficientemente atendida con las situaciones didácticas diseñadas para la primera competencia; en caso de no ser así, realizar el mismo procedimiento (a, b, c) para la segunda competencia del listado, y continuar repitiendo este procedimiento hasta agotar todas las competencias inicialmente seleccionadas.

d) Revisar si en el diseño de las situaciones didácticas han sido incluidas competencias de todos los campos. En caso de no ser así, la profesora deberá agregar otras situaciones didácticas para las competencias de los campos no atendidos.
e) Finalmente, la profesora deberá calcular el tiempo necesario para el desarrollo de cada situación didáctica, de tal forma que alcance a realizarlas durante el resto del ciclo escolar.

El conjunto de las actuaciones hasta ahora descritas permitirán a la profesora establecer un equilibrio en el diseño del abordaje y evaluación de las competencias de todos los campos formativos propuestos por el Programa.

Reflexionando sobre las actividades diarias

Un segundo momento de evaluación tiene lugar durante el desarrollo de la práctica docente cotidiana. Al respecto, el PEP (2004) señala que al término de la jornada de trabajo es importante que la educadora registre, mediante notas breves en su *diario de trabajo*, los resultados de la experiencia didáctica.

El diario de trabajo es el instrumento donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando sea necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. No se trata de reconstruir paso a paso todas las actividades realizadas sino de registrar aquellos datos que después permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella:

- Actividad planteada, organización y desarrollo de la actividad, sucesos sorprendentes o preocupantes.
- Reacciones y opiniones de los alumnos sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje: ¿Se interesaron? ¿Se involucraron todos? ¿Qué les gustó o no? ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Les fue difícil o sencillo realizarla?
- Una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación.
- Ocasionalmente, otros hechos o circunstancias que hayan afectado el desarrollo de la jornada.

Como puede observarse, un aspecto fundamental que la educadora recoge en su diario son las impresiones de los alumnos. Para ello, deberá propiciar durante su intervención pedagógica, la reflexión de los alumnos sobre sus propias capacidades y logros,

reparando en cómo se sintieron, qué les gustó o no, por qué pudieron o no realizar las actividades, qué se les dificultó, etcétera. Escuchar y tomar en cuenta las valoraciones que los alumnos hacen, tanto de la intervención docente como sobre su propio aprendizaje, es una manera de obtener información para revisar las formas de trabajo empleadas e identificar las adecuaciones necesarias. Pero además, la participación de los alumnos en la evaluación propicia que, paulatinamente, tomen conciencia acerca de qué y cómo aprenden, lo cual forma parte de las competencias a promover en la educación preescolar.

Finalmente, el proceso de evaluación es también una oportunidad para favorecer la comunicación con los padres de familia. Escuchar las opiniones que tienen sobre los avances que identifican en sus hijos, así como las opiniones que éstos externan en su casa respecto al trabajo que realizan con su profesora o sus impresiones a partir de lo que observan que sucede en el centro educativo, puede resultar fundamental para revisar las formas de funcionamiento de la escuela y el trabajo educativo en el aula.

Evaluación final: despidiendo a los alumnos

Al término del ciclo escolar, el PEP (2004) considera indispensable que la profesora realice un *recuento* acerca de los logros, los avances y las limitaciones en la formación de los alumnos, así como de las probables causas y situaciones que los generaron. Este balance posibilitará contar con información valiosa acerca de lo que saben, conocen, hacen y son los niños al concluir un año de preescolar o el nivel educativo; asimismo, podrá contribuir a que la educadora del grado siguiente –inclusive el profesor de la escuela primaria que reciba a los egresados de preescolar– cuente con información para diseñar o planificar su trabajo en función de las características de sus nuevos alumnos. A diferencia del diagnóstico inicial, el Programa no establece un tiempo específico para llevar a cabo este recuento final, ni la utilización de algún documento determinado en donde se deba registrar la información obtenida.

Por último, el Programa subraya que estas acciones evaluativas sólo tienen sentido si la información y las conclusiones obtenidas sirven de base para generar la reflexión docente, modificar aquellos aspectos del proceso escolar que obstaculizan el logro de los propósitos educativos, fortalecer aquellos que lo favorecen, o diseñar y experimentar nuevas formas de trabajo si con las formas usuales no se han alcanzado los propósitos fundamentales previstos o deseables. Y señala que los resultados de la evaluación deben

ser uno de los elementos principales para la reflexión colectiva del personal docente en el centro educativo y para la comunicación con los padres de familia.

Concluimos nuestra exposición sobre las directrices de la evaluación en el primer nivel de configuración, con la presentación del cuadro 4.5, en el que sintetizamos los aspectos de la evaluación que hemos analizado.

Cuadro 4.5. Características de la evaluación de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar (2004) de México

	Categoría	**Resultados del análisis**	
Concreción de las directrices sobre la evaluación en el primer nivel de configuración: Programa de Educación Preescolar (2004)	**¿Qué?**	**Diagnóstico inicial**	**Listado de competencias**
		Realización del *diagnóstico inicial* que incluye: – Qué saben hacer los alumnos (logros) – Condiciones de salud física – Características de su ambiente	Realización del *listado de competencias* en un orden determinado para trabajar durante el curso escolar
		Documento generado: expediente de cada alumno, en donde se documentará su proceso de aprendizaje y desarrollo personal	*Documento generado:* listado de competencias para trabajar durante el curso escolar
	¿Cómo?	*Procedimiento para su realización* – Se realiza mientras se desarrollan las actividades de la jornada durante las primeras semanas del ciclo escolar – Su diferencia con el trabajo del resto del año es que las situaciones didácticas se preparan con el fin de observar y registrar rasgos de las acciones de los alumnos – La educadora pondrá en marcha una serie de actividades para explorar niveles de dominio de las competencias que corresponden a los distintos campos formativos – Una guía para seleccionar esas actividades es la columna contigua a cada competencia	*Procedimiento para su realización* – Con base en el diagnóstico inicial, elaborar una lista de competencias de acuerdo con las siguientes razones: · Porque los niños muestren bajos niveles de dominio · Porque su dominio sea indispensable para trabajar con otras competencias · Porque exista una relación estrecha entre las mismas – Posteriormente diseñar situaciones didácticas para cada competencia de la lista y revisar que estén incluidas competencias de todos los campos – Al final se obtendrá una secuencia de situaciones didácticas que aborde competencias de todos los campos
	¿Quién?	*Responsable de su realización:* educadora	
	¿Con qué?	*Instrumentos utilizados para su realización*: juego libre, organizado y simbólico, observación directa, entrevista con los padres de familia y con el alumno	*Instrumentos utilizados para su realización*: el diagnóstico inicial grupal
		Documentos de referencia: PEP (2004)	
	¿Cuándo?	*Periodo de tiempo destinado a su realización*: una o dos semanas cuando el grupo haya sido atendido anteriormente por la misma educadora, un mes en los casos en que el grupo sea nuevo para la educadora	*Periodo de tiempo destinado a su realización*: no se especifica
	¿Qué?	**Diario de la educadora**	

		Instrumento donde la educadora registra diariamente una narración breve de la jornada de trabajo
	¿Cómo?	Registrar aquellos datos que después permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella: – Actividad planteada, organización y desarrollo de la actividad, sucesos sorprendentes o preocupantes – Reacciones y opiniones de los alumnos sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje – Valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación – Ocasionalmente, otros hechos o circunstancias que hayan afectado el desarrollo de la jornada
	¿Quién?	Educadora, incorporando la opinión de los alumnos
	¿Con qué?	Observación directa, plan de mes, diagnóstico inicial, PEP (2004)
	¿Cuándo?	Diariamente, al término de la jornada de trabajo
	¿Qué?	**Recuento final**
		Elaboración de un *recuento final* que incluye: –Logros, avances y limitaciones en la formación de los alumnos –Posibles causas y situaciones que las generaron –Este balance permitirá identificar lo que saben, conocen y hacen los alumnos
		Documento generado: no se especifica
	¿Cómo?	*Procedimiento para su realización:* no se especifica
	¿Quién?	*Responsable de su realización:* educadora
	¿Con qué?	*Instrumentos y documentos utilizados para su realización:* no se especifican
	¿Cuándo?	*Periodo de tiempo destinado para su realización:* se menciona que se debe realizar al final del año escolar

4.2.2. Las prácticas de evaluación desde los procedimientos normados por el ISSSTE para las Estancias Infantiles: segundo nivel

Al igual que sucedió con la actividad docente, a partir del proceso de certificación, el ISSSTE implementó una serie de documentos con la finalidad de sistematizar las prácticas de evaluación en las diferentes Estancias Infantiles certificadas. A continuación, presentaremos las directrices sobre la evaluación identificadas en los siguientes documentos: 1) Procedimiento para la elaboración del diagnóstico y del plan anual de trabajo, 2) Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil, y 3) Guía para evaluar la intervención pedagógica en la Estancia Infantil.

Procedimiento para la elaboración del diagnóstico y del plan anual de trabajo

El objetivo de este documento es asegurar que el personal educativo identifique las actividades que ha de desarrollar para conocer las experiencias previas de los alumnos, y con base en ellas elabore el plan anual de trabajo de la sala respondiendo a las características y necesidades de la población infantil a su cargo. De acuerdo con este

procedimiento, el personal educativo está conformado por la educadora y la auxiliar de educadora de la sala. Son ellas quienes deberán elaborar el *diagnóstico individual* de todos los alumnos que ingresen a la sala durante las dos primeras semanas del ciclo escolar. En estas especificaciones encontramos la primera diferencia con respecto al nivel de configuración anterior, ya que de acuerdo con el PEP (2004), el diagnóstico inicial deberá ser *grupal* y la responsabilidad de la realización del diagnóstico recae únicamente en la *profesora o educadora*, en cambio, en el caso del Instituto y de las Estancias Infantiles el diagnóstico inicial es *individual* y la responsabilidad de su realización se comparte entre la *educadora y la auxiliar de educadora* (ambas son consideradas como responsables del grupo).

La elaboración del diagnóstico individual inicia cuando el personal educativo organiza y dispone una carpeta con un apartado destinado para el documento, reservando dos folios para cada alumno en los cuales registrará su nombre, edad, lo que sabe y lo que puede hacer. Enseguida, ambas profesoras deberán acordar los campos formativos y los aspectos a observar, y diseñar las secuencias didácticas que permitan observar lo que los alumnos son capaces de hacer por sí mismos. El diseño, aplicación y evaluación de estas secuencias didácticas deberá apegarse a los lineamientos establecidos en el PEP (2004) y en la Guía para planear la intervención pedagógica.

Mientras el personal educativo aplica las secuencias didácticas diseñadas, el equipo interdisciplinario –médico, psicólogo, jefa de área, nutrióloga y trabajadora social (ver la figura 3.1 del capítulo III)- deberá registrar en los diagnósticos de los niños que así lo requieran, aquellas características socioculturales y de salud que puedan influir en sus posibilidades de aprendizaje. Lo anterior se realizará dentro de las dos primeras semanas del ciclo escolar. La existencia de un equipo interdisciplinario en las Estancias Infantiles del ISSSTE marca otra diferencia importante con respecto a otros centros educativos preescolares; de tal forma que, en el caso de los otros centros, las funciones que realiza este grupo de profesionales son asumidas totalmente por la profesora y es ella quien se encarga de integrar y actualizar el expediente de cada alumno. En el caso del Instituto y las Estancias Infantiles, el expediente de cada alumno es responsabilidad del equipo interdisciplinario y, generalmente, las profesoras de sala no tienen acceso directo a él.

Así, el diagnóstico individual de cada uno de los alumnos deberá estar integrado por:

- La valoración de lo que sabe y lo que puede hacer cada niño, registrada de forma clara.

- Información específica individual aportada por el equipo interdisciplinario sobre alguna condición que limite las posibilidades de aprender de algún niño o que requiera de atención o cuidado especiales.

Una vez que el personal educativo ha elaborado los diagnósticos individuales de su grupo, deberá analizar la información ahí contenida para identificar lo que el grupo en su conjunto sabe y puede hacer; y lo comparará con lo que deben aprender durante el ciclo escolar. Esta comparación y su análisis serán la base para elaborar posteriormente las *conclusiones* o *plan anual de trabajo* del grupo.

El plan anual de trabajo deberá elaborarse durante la tercera y cuarta semana de trabajo, anexándose en la misma carpeta dispuesta para los diagnósticos, y recogiendo la siguiente información:

- Lo que saben y pueden hacer los alumnos del grupo.
- Los aspectos que atenderá durante el ciclo escolar.
- Especificación de aquellos alumnos que requieran de atención diferenciada en las actividades a desarrollar.

Si bien el PEP (2004) no menciona explícitamente la realización de un plan anual de trabajo como en el caso del Instituto y de las Estancias Infantiles, ambos niveles coinciden en proponer un uso de la información obtenida a partir del diagnóstico inicial orientado a organizar el trabajo durante el resto del ciclo escolar. Sin embargo, en el caso del Programa esta organización del trabajo se traduce en una programación secuenciada, y posiblemente equilibrada, de las competencias asociadas a los diferentes campos formativos que se trabajarán durante todo el ciclo; lo anterior no se especifica en el caso del Instituto y las Estancias Infantiles, ya que sólo se hace referencia a los aspectos que se atenderán durante el ciclo escolar, sin hacer alusión a ninguna secuenciación ni distribución específica y equilibrada de las competencias.

Asimismo, el Programa indica que, una vez elaborado el listado de competencias, la educadora debe diseñar cada una de las situaciones didácticas asociadas a cada una de las competencias, con la finalidad de asegurarse que promoverá todas aquellas competencias que ha identificado; en cambio, en el caso del Instituto y de las Estancias Infantiles sólo se pide que se identifiquen las competencias que se trabajarán durante el curso escolar y no se alude a ningún diseño anticipado de las situaciones didácticas asociadas a éstas.

Por otra parte, llama nuestra atención que el diagnóstico inicial, propuesto en ambos niveles -Programa e Instituto-, esté centrado únicamente en las fortalezas o logros de los alumnos, dejando de lado sus debilidades y que, no obstante, a partir de ello se le pida a la profesora que concluya cuáles son los aspectos o competencias en donde sus alumnos requieren mayor apoyo. Esta situación nos hace cuestionarnos cómo el profesorado logra -al poner en práctica estas directrices-, identificar y priorizar aquello que sus alumnos no saben o no logran, a partir de un diagnóstico inicial que sólo contempla las competencias que los alumnos ya han adquirido previamente –conocimientos previos-.

Finalmente, es importante señalar que, de acuerdo con el procedimiento del Instituto y las Estancias Infantiles, la elaboración de ambos documentos –diagnósticos iniciales y conclusiones o plan anual de trabajo- deberá ser supervisada, orientada y aprobada por la jefa de área, quien a su vez, cuando tiene las versiones definitivas de ambos documentos se los presenta a la directora para que los revise y otorgue su visto bueno. Tal como hemos mencionado anteriormente al explicar la función del equipo interdisciplinario, la figura de la directora, y sobre todo, de la jefa de área pedagógica, constituyen una diferencia importante entre el Instituto y las Estancias Infantiles con respecto a lo propuesto por el primer nivel de configuración de la práctica educativa –el Programa de Educación Preescolar (2004)-.

Guía para la planeación de la intervención educativa en las Estancias Infantiles

El primer apartado de este documento está dedicado a explicar el proceso para elaborar el *diagnóstico y el plan anual de trabajo*. A continuación presentamos sus principales características, en tanto que estas acciones constituyen un primer momento de evaluación, determinado por el Instituto, con la finalidad de que la profesora inicie el conocimiento de su grupo y concrete el rumbo general que tendrá su intervención durante el curso escolar.

La elaboración del diagnóstico inicial y el plan anual de trabajo

El diagnóstico inicial permite identificar cómo se manifiesta cada una de las competencias que los alumnos deben desarrollar. Para su elaboración, el personal educativo deberá diseñar situaciones didácticas mediante las cuales sea posible observar lo que los alumnos son capaces de hacer por sí mismos, sin la ayuda del adulto, en este sentido, el diagnóstico constituye una oportunidad más para que los niños aprendan.

Este documento podrá integrarse en una carpeta de argollas o una libreta dividida en tres secciones: diagnóstico –un folio por niño-, conclusión del diagnóstico –dos folios-, y planeación semanal. Y deberá recoger la siguiente información:

- Qué saben los alumnos, en términos de competencias.
- Conclusiones. Este apartado constituye el plan anual de trabajo de cada sala y estará integrado por:
    a) Aspectos en los cuales requieren más apoyo los alumnos, indicando aquellos campos formativos en los que mostraron tener menor experiencia durante el periodo de diagnóstico.
    b) Experiencias que les hacen falta porque no forman parte de las prácticas culturales a las que han estado expuestos.
    c) Tipo de materiales que es necesario utilizar para favorecer el enriquecimiento de sus capacidades.
    d) Compromisos que se establecen para favorecer las competencias de los alumnos, es decir, aquellas acciones que el personal de sala se compromete a realizar para apoyar a los niños en su aprendizaje.

Ahora bien, como parte de las especificaciones sobre el diseño y desarrollo de la práctica educativa, la Guía contiene en su segundo apartado una serie de indicaciones para llevar a cabo la evaluación diaria de las actividades didácticas implementadas, mismas que a continuación analizamos.

El plan semanal y la valoración de la aplicación de la situación didáctica

El último apartado del plan semanal se titula *valoración de la aplicación de la situación didáctica* y en él se deberá registrar la estimación que realiza el personal educativo respecto de la eficacia de las actividades propuestas. En este sentido, valorar es emitir un juicio que el personal de la sala elabora y registra al identificar:

- Si las actividades realizadas favorecieron las competencias de los alumnos.
- Las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo.
- Lo que es necesario cambiar al planear situaciones didácticas próximas.

Esta valoración representa otra diferencia con respecto al PEP (2004), ya que en el caso del Programa se propone utilizar un *diario de trabajo* en el cual, además de registrarse los aspectos que el ISSSTE menciona en el apartado *valoración de la aplicación de la*

situación didáctica, se recogen las reacciones y opiniones de los alumnos sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje.

Guía para evaluar la intervención pedagógica en las Estancias Infantiles

En este documento, el Instituto se posiciona, por vez primera, con respecto a la evaluación definiéndola como un *proceso intencional y reflexivo*, indispensable para el personal educativo en la toma de decisiones respecto a su trabajo con los alumnos y útil para sistematizar, organizar, y conocer el resultado de su intervención pedagógica durante el ciclo escolar. En este sentido, se aclara que evaluar *no* es emitir un juicio o calificar una situación o a los alumnos, es una tarea compleja que implica recopilar y analizar información, cuyo resultado es necesario para identificar avances y limitaciones, así como las causas que las generan. Cabe señalar que esta última aclaración sobre el concepto de evaluación contradice la definición mencionada en el documento anterior, a propósito de la valoración de la aplicación de la situación didáctica, en donde se especifica que evaluar es emitir un juicio de valor.

No obstante, en nuestra opinión la *Guía para evaluar la intervención pedagógica* es uno de los documentos más detallados sobre la evaluación, que pudimos encontrar en el Instituto y en las Estancias Infantiles. Su propósito –tal como se expresa en el documento- es promover que el personal educativo supere una visión simplificada y poco diferenciada de la realidad al momento de evaluar, lo cual puede conducir a centrar la evaluación en aspectos superficiales y anecdóticos de la realidad, olvidando otros menos evidentes; o a atribuir a los alumnos determinados patrones de comportamiento, pensando que la conducta que manifiestan es el resultado exclusivo de su personalidad, olvidando las variables del contexto, la influencia de las otras personas, los materiales disponibles, lo interesante de las tareas, etcétera.

En consecuencia, para mejorar el proceso educativo la Guía sugiere propiciar el desarrollo de un conocimiento más profundo de la dinámica del aula, a través de la lectura de los registros semanales –en concreto del apartado del plan semanal conocido como *valoración de la aplicación de la situación didáctica*-, en donde se describen de manera sistemática y pormenorizada los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas, reflejando los tipos de actividades y las diferentes secuencias que son más frecuentes en la sala. Y ofrece al personal educativo, algunos criterios para llevar a cabo la *evaluación final del ciclo escolar* identificando lo que es necesario cambiar y mejorar en la práctica docente, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Criterios que orientan la evaluación final del grupo

- El personal educativo responsable de la sala elaborará la evaluación final del grupo contando con la orientación de la directora y la jefa del área pedagógica.
- El personal educativo de la sala hará un consenso de la información que de manera individual considere se deba incluir en la evaluación.
- Durante las dos últimas semanas de junio será el periodo para realizar la evaluación final del grupo y en la primera semana de julio se entregará a la jefa del área pedagógica.
- El equipo interdisciplinario registrará en el apartado de diagnóstico los avances y dificultades de los alumnos que recibieron atención individual, a efecto de que dicha información sea considerada por el personal educativo de la sala que los recibe en el siguiente curso escolar.
- La evaluación final del grupo deberá dar respuesta a las siguientes preguntas:

  a) ¿Las actividades propuestas durante el curso escolar favorecieron las intenciones educativas?

  b) ¿Las ayudas o la participación guiada del personal educativo favorecieron o limitaron el aprendizaje infantil?

  c) ¿Qué actividades agradaron a los alumnos motivando su interés a participar en las experiencias de aprendizaje propuestas?

  d) ¿Cómo participaron los padres de familia en las actividades que se llevaron a cabo?

  e) ¿Cuáles fueron las limitaciones a las que se enfrentaron? (por ejemplo, los materiales, los tiempos establecidos, la falta de preparación de los temas, etcétera).

  f) ¿Cuáles son los puntos débiles y fuertes de los alumnos?

  g) ¿Se cumplieron los compromisos que se establecieron en el plan anual de trabajo?

  h) ¿Cuáles son las necesidades individuales de aprendizaje de los alumnos?

Cómo elaborar la evaluación final del grupo

1. Al final de las planeaciones semanales abrir un apartado de *evaluación final del grupo* en la que se va a registrar la conclusión final.
2. El personal educativo de manera individual analizará los registros del apartado "Valoración de la aplicación de la situación didáctica" en el plan semanal, identificando:
   a) ¿Qué actividades agradaron a los alumnos motivando su interés a participar?
   b) ¿Cuáles son los puntos débiles y fuertes de los alumnos?
   c) ¿Cuáles son las necesidades individuales de aprendizaje de los alumnos?
3. En una hoja aparte enlistar la información que se va obteniendo de cada uno de los alumnos, así como lo que se observó durante las diferentes actividades que se desarrollaron a lo largo del ciclo.
4. Al terminar el análisis individual, exponer la información de cada uno de los alumnos que integran el grupo con el resto del personal educativo de la sala para consensuar las apreciaciones expuestas; la información que se obtenga se registrará en los diagnósticos de los alumnos.
5. La jefa del área pedagógica solicita al equipo interdisciplinario que registre en el apartado de diagnóstico sus apreciaciones con respecto a los progresos de los alumnos, que al inicio del ciclo escolar requirieron y recibieron atención individual.
6. El personal educativo analiza la información contenida en los diagnósticos realizando un comparativo de lo que sabían al inicio del ciclo escolar con lo que han aprendido, registrando esta información en el apartado de evaluación final de grupo.
7. Nuevamente de manera individual se revisa el apartado de valoración de la aplicación de la situación didáctica de cada plan semanal, para dar respuesta a las siguientes preguntas:
   a) ¿Las actividades propuestas durante el ciclo escolar favorecieron las intenciones educativas?
   b) ¿La intervención del personal educativo favoreció o limitó el trabajo educativo?
   c) ¿Cómo participaron los padres de familia en las actividades que se llevaron a cabo?

d) ¿Cuáles fueron las limitaciones a las que se enfrentaron?

e) ¿Se cumplieron los compromisos que se establecieron en el plan anual de trabajo de la sala?

8. Registrar las respuestas en una hoja aparte y realizar un análisis de la información.

9. Exponer al resto del personal de la sala los resultados, consensuando la información que se comente.

10. Registrar la información en el apartado de *evaluación final del grupo*, como parte complementaria de la conclusión final del análisis realizado a los aprendizajes de los alumnos.

Al contrastar ambos niveles –Programa e Instituto y Estancias Infantiles- notamos que si bien ambos coinciden en proponer la realización de una *evaluación final*, en el caso del Instituto y las Estancias Infantiles el procedimiento para elaborarla resulta más específico y detallado que lo propuesto en el Programa, y exige a las profesoras un análisis minucioso de los alumnos tanto en la esfera individual –registro que se agrega en los diagnósticos individuales elaborados al inicio del curso- como grupal, y del cumplimiento o no, de los compromisos establecidos inicialmente en las conclusiones o plan anual de trabajo del aula.

Cerramos este apartado con la introducción del cuadro 4.6, en donde sintetizamos las características de la evaluación, de acuerdo con los documentos representativos del segundo nivel analizado –Instituto y Estancias Infantiles-.

Cuadro 4.6. Representación anual de la práctica evaluativa según el ISSSTE y las Estancias Infantiles

	Categoría	**Resultados del análisis**	
Concreción de las directrices sobre evaluación en el segundo nivel de configuración: ISSSTE y Estancias Infantiles	**¿Qué?**	**Diagnóstico individual**	**Conclusiones o plan anual**
		Realización del *diagnóstico individual* que incluye: – Valoración de lo que sabe y lo que puede hacer cada alumno del grupo – Información específica individual aportada por el equipo interdisciplinario sobre alguna condición que limite las posibilidades de aprender de algún niño o que requiera de atención o cuidado especiales	Realización de las *conclusiones o plan anual de trabajo* de la sala, que incluye: – Aspectos en los cuales requieren más apoyo los alumnos – Experiencias que les hacen falta – Tipo de materiales que es necesario utilizar – Compromisos que se establecen para favorecer las competencias de los alumnos
	¿Cómo?	*Procedimiento para su realización* Antes de empezar el registro: – Disponer de una carpeta o libreta dividida en tres partes. Después de la carátula escribir en cada folio el nombre de los alumnos y su edad – Acordar que rasgos de la población infantil orientarán la observación Para empezar el registro: – Diseñar situaciones didácticas que permitan observar lo que los alumnos son capaces de hacer por sí mismos, sin la ayuda del adulto – Definir actividades en las que sea posible observar cómo se manifiesta lo que los alumnos saben y hacen respecto a los aspectos en que se organiza cada campo formativo (competencias) Al terminar el registro: – Los miembros del equipo interdisciplinario registrarán sus comentarios en el diagnóstico de los alumnos que lo requieran	*Procedimiento para su realización* – Analizar la información contenida en los diagnósticos para identificar lo que saben y pueden hacer los alumnos del grupo y compararlo con lo que deben aprender – Registrar como conclusión del diagnóstico lo que saben y pueden hacer los alumnos del grupo, así como los aspectos que atenderá en el ciclo – Especificar el nombre de los alumnos que requieren de atención diferencia en las actividades a desarrollar
	¿Con qué?	*Documento de referencia:* procedimiento para la elaboración del diagnóstico y del plan anual de trabajo, Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil	
		Instrumentos utilizados para su realización: observación durante todas las actividades de la jornada	*Instrumentos utilizados para su realización:* observación directa y el análisis de los diagnósticos individuales
	¿Quién?	*Responsable de su realización:* educadora y auxiliar de educadora, equipo interdisciplinario	*Responsable de su realización:* educadora y auxiliar de educadora, en conjunto con la orientación de la jefa del área pedagógica y la supervisión de la directora de la Estancia Infantil
	¿Cuándo?	*Periodo de tiempo destinado para su realización:* dos primeras semanas del ciclo escolar	*Periodo de tiempo destinado para su realización:* tercera y cuarta semana del ciclo escolar

Concreción de las directrices sobre evaluación en el segundo nivel de configuración: ISSSTE y Estancias Infantiles	**¿Qué?**	**Valoración de la aplicación de la situación didáctica**
		Valoración de la aplicación de la situación didáctica: estimación que realiza el personal educativo respecto de la eficacia de las actividades propuestas
	¿Cómo?	*Procedimiento para su realización* El personal de la sala elabora y registra: – Si las actividades realizadas favorecieron las competencias de los alumnos – Las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo – Lo que es necesario cambiar al planear situaciones didácticas próximas
	¿Con qué?	*Documento de referencia:* Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil
		Instrumentos utilizados: observación directa
	¿Quién?	*Responsable de su realización:* educadora y auxiliar de educadora
	¿Cuándo?	*Periodo de tiempo destinado a su realización:* diariamente, al finalizar la jornada de trabajo
	¿Qué?	**Evaluación final del grupo**
		Realización de la *evaluación final del grupo* con la finalidad de sistematizar, organizar, y conocer el resultado de la intervención pedagógica durante el ciclo escolar
	¿Cómo?	*Procedimiento para su realización:* – Analizar de forma individual el apartado "valoración de la aplicación de la situación didáctica" de todas las planeaciones semanales realizadas en el ciclo escolar – Registrar la información que se vaya obteniendo de cada alumno y de las actividades realizadas – Contrastar la información con la compañera de sala – Registrar la información consensuada en el diagnóstico de cada alumno – Comparar lo que sabían y podían hacer al inicio del curso con lo que pueden y saben hacer ahora – Registrar la información en la evaluación final del grupo, considerando si las actividades favorecieron las intenciones educativas, si la intervención del personal educativo favoreció o no el trabajo educativo, cómo participaron los padres de familia en las actividades, cuáles fueron las limitaciones a las que se enfrentaron las profesoras, cuáles fueron los puntos fuertes y débiles de los niños, si se cumplieron los compromisos que establecieron en el plan anual, y finalmente, cuáles son las necesidades de aprendizaje individual de los niños
	¿Con qué?	*Documento de referencia:* Guía para la evaluación de la intervención pedagógica en las Estancia Infantil
		Instrumentos utilizados para su realización: valoraciones de la aplicación de la situación didáctica realizadas durante todo el ciclo escolar, diagnósticos individuales iniciales
	¿Quién?	*Responsable de su realización:* Educadora y auxiliar de educadora, en conjunto con el equipo interdisciplinario
	¿Cuándo?	*Periodo de tiempo destinado a su realización:* dos últimas semanas del mes de junio para entregar a la jefa de área la primera semana de julio

4.2.3. Las prácticas de evaluación en el aula de Preescolar III de la Estancia Infantil A: tercer nivel

Atendiendo a los procedimientos que el ISSSTE ha establecido para direccionar las prácticas de evaluación en las Estancias Infantiles, las profesoras A y B han generado sus respectivos documentos. A continuación, presentamos los resultados derivados de su análisis, organizados en torno a cada uno de los dos centros estudiados.

Diagnósticos iniciales del grupo de PIII del Caso A

El grupo de PIII de la profesora A (de aquí en adelante P1A) quedó integrado por 15 alumnos, de los cuales 6 son niños –de aquí en adelante, alumnos E1A al E6A- y 9 niñas –de aquí en adelante, alumnas E7A a la E15A-, en consecuencia, la profesora generó 15 diagnósticos iniciales. En términos generales, los diagnósticos responden a las características señaladas en el procedimiento que guía su elaboración: fueron elaborados durante el mes de septiembre, dan cuenta de lo que saben y pueden hacer los alumnos, y se incluye en 13 de los 15 documentos, información específica aportada por el equipo interdisciplinario sobre alguna condición que requiere de atención o cuidado especiales.

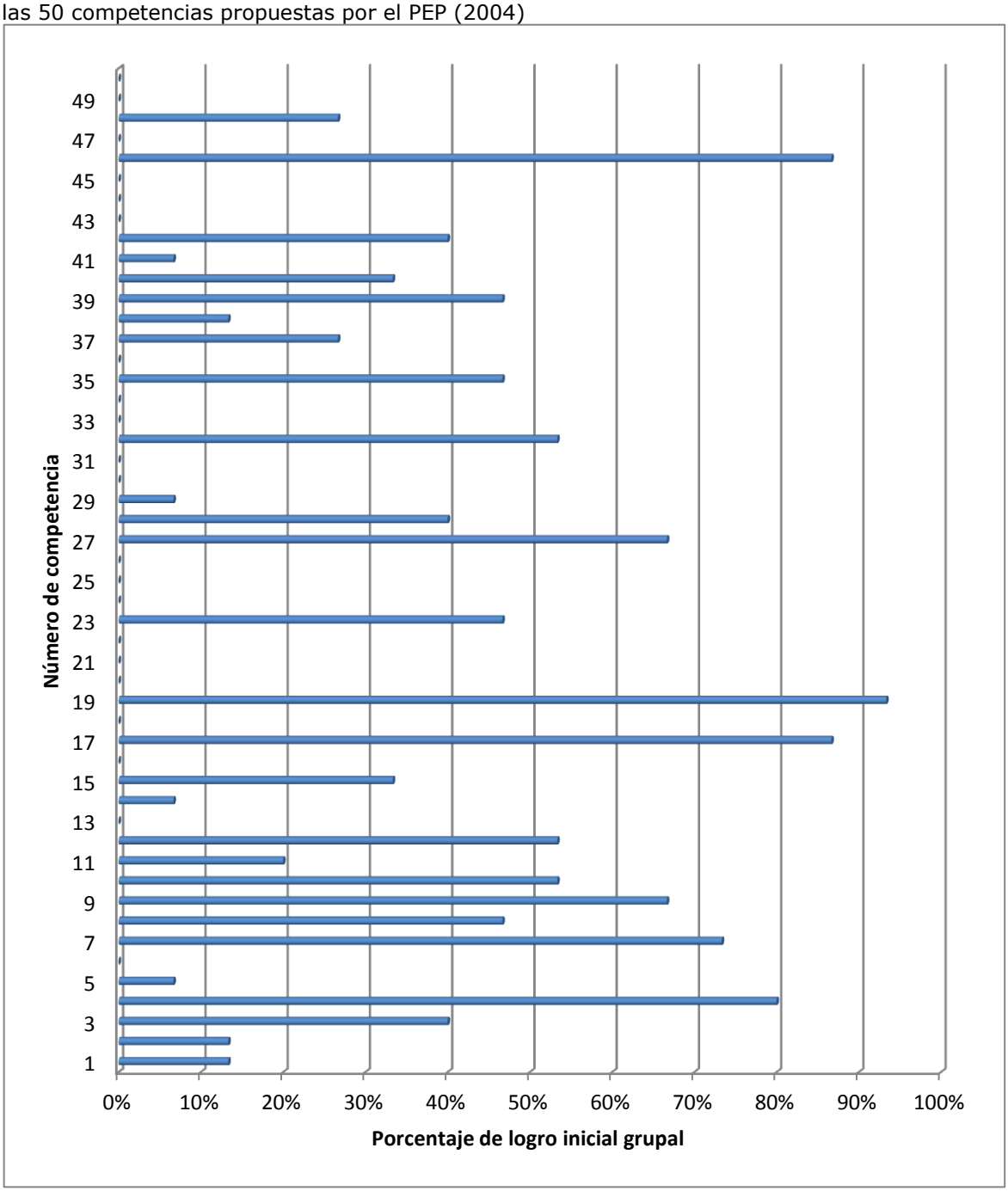
En la tabla 4.1 presentamos un mapa con las competencias que cada alumno logra en relación a los diferentes campos y subcampos formativos propuestos en el Programa, elaborado a partir del análisis de los diagnósticos individuales. Como se observa, el máximo de competencias que uno de los alumnos de PIII del Centro A posee, como parte de sus conocimientos previos, son 19 de las 50 totales –alumno E1A-, y el mínimo, 5 competencias de las 50 totales –alumna E7A-. Asimismo es posible notar que existen dos subcampos formativos en los cuales la profesora identifica que la mayoría de los alumnos no poseen conocimientos previos: Expresión Dramática y Apreciación Teatral (EDAT) y Promoción de la Salud (PS).

Tabla 4.1. Mapa general de las competencias que los alumnos de PIII del Centro A saben y pueden hacer al inicio del curso escolar

Alumnos	Campos y subcampos formativos														Total de competencias
	DPS		**LC**		**PM**		**ECM**		**EAA**				**DFS**		
	IPA	**RI**	**LO**	**LE**	**N**	**FEM**	**MN**	**CVS**	**EAM**	**ECAD**	**EAP**	**EDAT**	**CFE**	**PS**	
E1A	1,3,4	5,8	9,10,12	17	19	23	27,32	35	-	39,40	42	-	46	48	**19**
E2A	2,4	7,8	12	17	19	23	27, 28	35	37	-	-	-	-	48	**14**
E3A	2,4	7, 8	9,10	15,17	19	23	27,28,32	35	37	40	42	-	46	48	**19**
E4A	1,3,4	7	10,12	17	19	-	27,28	-	38	39,41	-	-	46	48	**15**
E5A	3, 4	7,8	9,12	17	19	23	27,28	35	-	-	42	-	46	-	**14**
E6A	3,4	7	9,11,12	17	19	-	28,29,32	35	-	39	-	-	46	-	**14**
E7A	4	7	12	17	-	-	-	-	-	-	-	-	46	-	**5**
E8A	3	7,8	9,10	17	19	-	32	35		40	42	-	46	-	**12**
E9A	4	7, 8	9, 10	14, 17	19	23	27	-	-	39,40	-	-	-	-	**13**
E10A	-	-	9	17	19	23	32	-	-	39	42	-	46	-	**8**
E11A	4	7	9	15,17	19	23	27,32	-	38	-	42	-	46	-	**12**
E12A	-	7	10,11,12	17	19	-	27	-	37	39	-	-	46	-	**10**
E13A	3,4	-	10	15,17	19	-	32	-	-	-	-	-	46	-	**8**
E14A	4	7,8	9	15	19	-	27,28,32	35	37	39,40	-	-	46	-	**14**
E15A	4	-	9,10,11,12	15	19	-	27	-	-	-	-	-	46	-	**9**

Ahora bien, a partir de la tabla 4.1, hemos generado un análisis del logro grupal inicial -en términos de porcentaje- con respecto a cada una de las 50 competencias que el Programa contempla, el cual ilustramos a continuación con la gráfica 4.1.

Gráfica 4.1. Porcentaje del logro grupal inicial de los alumnos de PIII del Centro A con respecto a las 50 competencias propuestas por el PEP (2004)



Como se aprecia en la gráfica 4.1, el grupo de PIII del Centro A posee conocimientos previos diversos y escasos, los cuales muestran niveles de logro contrastantemente divergentes que van desde el 0% hasta poco más del 90%. En este sentido, a partir del análisis realizado es posible distinguir tres grandes bloques de competencias.

El primero de ellos está integrado por 5 competencias con un elevado porcentaje de logro grupal –al menos 70%-, tal y como se aprecia en la tabla 4.2, que presentamos a continuación. De este grupo de campos formativos y competencias, cabe resaltar que la P1A no reporta ninguna competencia con el 100% de logro grupal inicial. No obstante, al ser estas 5 competencias las más logradas por los alumnos, cabría esperar que fueran excluidas del trabajo anual de la profesora A. También es posible notar que este grupo de competencias no se concentra en un campo formativo en particular.

Tabla 4.2. Competencias en las cuales los alumnos de PIII del Centro A muestran un elevado nivel de logro grupal inicial

Campos formativos	Subcampos formativos	No. de competencia	Porcentaje de logro grupal inicial
Desarrollo Personal y Social **(DPS)**	Identidad Personal y Autonomía **(IPA)**	4	80%
	Relaciones Interpersonales **(RI)**	7	73%
Lenguaje y comunicación **(LC)**	Lenguaje Escrito **(LE)**	17	87%
Pensamiento Matemático **(PM)**	Número **(N)**	19	93%
Desarrollo Físico y Salud **(DFS)**	Coordinación Fuerza y Equilibrio **(CFE)**	46	87%

En el segundo bloque ubicamos 13 competencias con un logro grupal inicial medio –entre el 30 y el 69%-. Como se aprecia en la tabla 4.3 incluida a continuación, el campo formativo que concentra mayor número de competencias con un nivel de logro medio es Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM) con 4 competencias. Este grupo de 13 competencias podría aparecer como parte de la planeación anual de la profesora, sobre todo aquellas que tienen un porcentaje de logro por debajo del 50%.

Tabla 4.3. Competencias en las cuales los alumnos de PIII del Centro A muestran un nivel medio de logro grupal inicial

Campos formativos	Subcampos Formativos	No. de competencia	Porcentaje de logro grupal inicial
Desarrollo Personal y Social **(DPS)**	Identidad Personal y Autonomía **(IPA)**	3	40%
	Relaciones Interpersonales **(RI)**	8	47%
Lenguaje y comunicación **(LC)**	Lenguaje Oral **(LO)**	9	67%
		10	53%
		12	53%
Pensamiento Matemático **(PM)**	Forma, Espacio y Medida **(FEM)**	23	47%
Exploración y Conocimiento del Mundo **(ECM)**	Mundo Natural **(MN)**	27	67%
		28	40%
		32	53%
	Cultura y Vida Social **(CVS)**	35	47%
Expresión y Apreciación Artísticas **(EAA)**	Expresión Corporal y Apreciación de la Danza **(ECAD)**	39	47%
		40	33%
	Expresión y Apreciación Plástica **(EAP)**	42	40%

Finalmente, en la tabla 4.4 incluimos el tercer bloque que se compone de 32 competencias que muestran un bajo nivel de logro grupal inicial –menos del 30%-, las cuales se esperaría que la profesora promoviera durante el curso escolar. De este grupo de competencias, 21 de ellas muestran un 0% de logro grupal inicial y se concentran principalmente –al menos 11 competencias- en los campos formativos Pensamiento Matemático (PM) y Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM). Por tanto, se esperaría que la P1A diera prioridad a estos dos campos formativos, en su planeación anual.

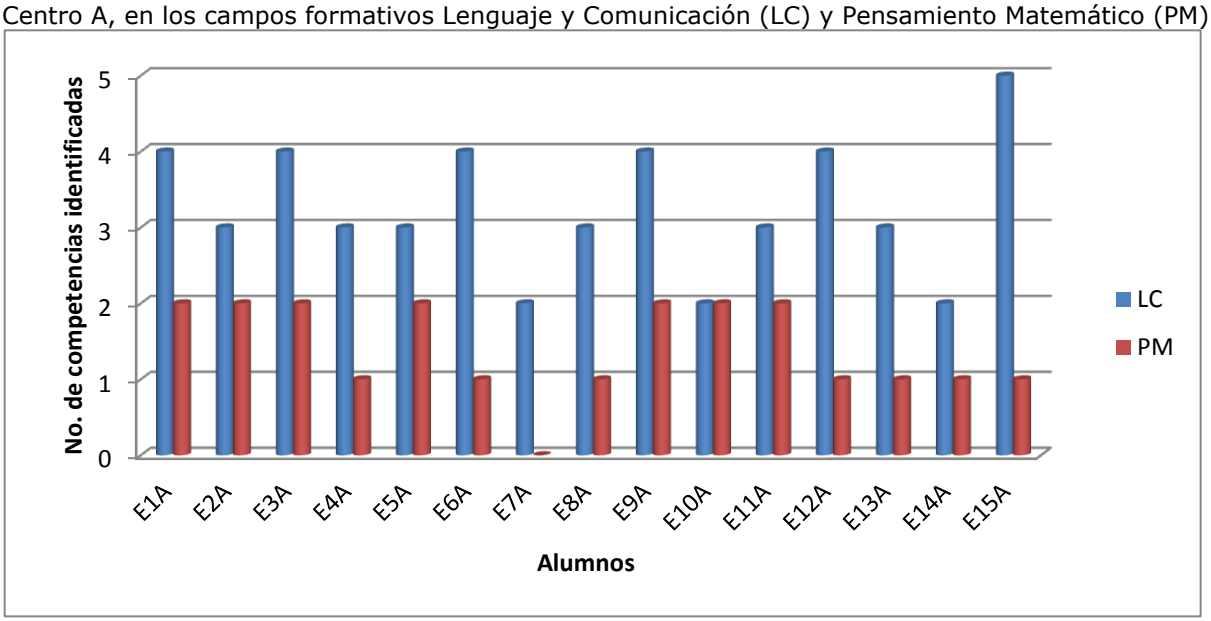
Tabla 4.4. Competencias en las cuales los alumnos de PIII del Centro A muestran un bajo nivel de logro grupal inicial

Campos formativos	Subcampos Formativos	No. de competencia	Porcentaje de logro grupal inicial
Desarrollo Personal y Social **(DPS)**	Identidad Personal y Autonomía **(IPA)**	1	13%
		2	13%
	Relaciones Interpersonales **(RI)**	5	7%
		6	0%
Lenguaje y comunicación **(LC)**	Lenguaje Oral **(LO)**	11	20%
		13	0%
	Lenguaje Escrito **(LE)**	14	7%
		15	33%
		16	0%
		18	0%
Pensamiento Matemático **(PM)**	Número **(N)**	20	0%
		21	0%
		22	0%
	Forma, Espacio y Medida **(FEM)**	24	0%
		25	0%
		26	0%
Exploración y Conocimiento del Mundo **(ECM)**	Mundo Natural **(MN)**	29	7%
		30	0%
		31	0%
	Cultura y Vida Social **(CVS)**	33	0%
		34	0%
		36	0%
Expresión y Apreciación Artísticas **(EAA)**	Expresión y Apreciación Musical **(EAM)**	37	27%
		38	13%
	Expresión Corporal y Apreciación de la Danza **(ECAD)**	41	7%
	Expresión y Apreciación Plástica **(EAP)**	43	0%
	Expresión Dramática y Apreciación Teatral **(EDAT)**	44	0%
		45	0%
Desarrollo Físico y Salud **(DFS)**	Coordinación Fuerza y Equilibrio **(CFE)**	47	0%
	Promoción de la Salud **(PS)**	48	27%
		49	0%
		50	0%

Hasta aquí damos por concluido el análisis global del logro grupal inicial de los alumnos de PIII del Centro A, respecto a las 50 competencias que contempla el Programa. A continuación, procederemos a analizar con mayor detalle los resultados relativos a los campos formativos foco de nuestra investigación: Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM).

A partir del análisis de cada diagnóstico individual –tabla 4.1- hemos elaborado la gráfica 4.2, en donde se aprecia el número de competencias que la profesora A ha identificado en cada uno de sus alumnos, con respecto a los campos formativos antes señalados.

Gráfica 4.2. Número de competencias que inicialmente logran los alumnos del grupo de PIII del Centro A, en los campos formativos Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM)



Como se observa en la gráfica 4.2, la mayoría de los aprendizajes previos que la P1A identifica al inicio del curso escolar se concentran en las competencias asociadas al campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC), siendo 5 el máximo y 2 el mínimo de competencias logradas por cada alumno, de un total de 10 competencias que el PEP (2004) contempla en este campo formativo.

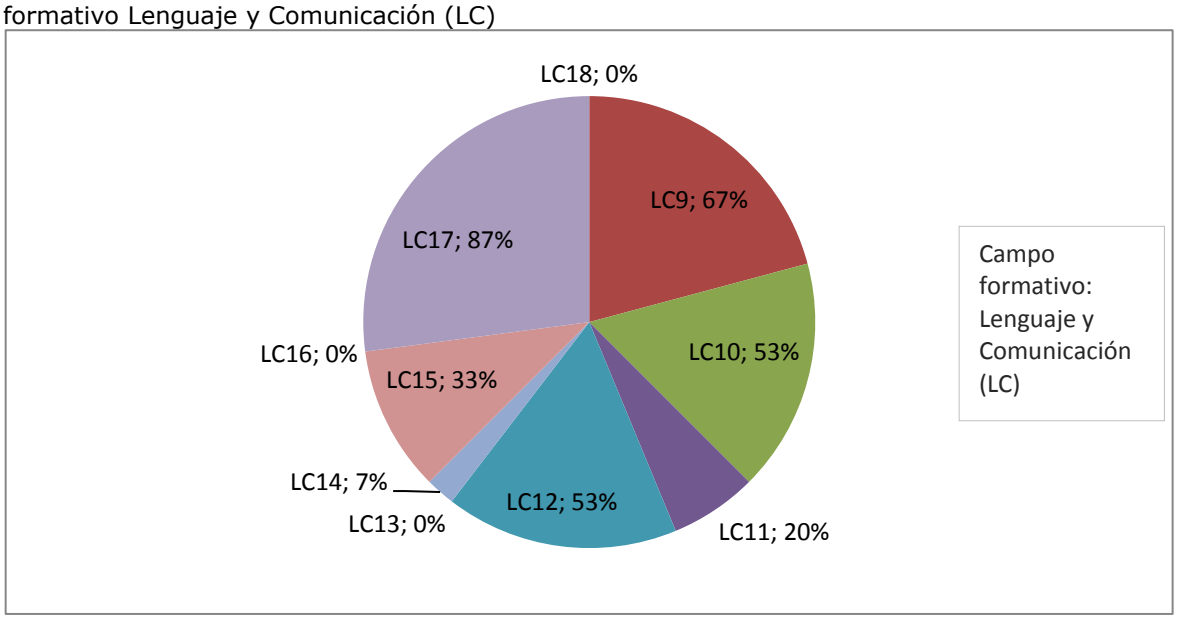
En contraste, y de acuerdo con la P1A, los alumnos poseen menos fortalezas iniciales en lo que se refiere a las competencias del campo formativo Pensamiento Matemático (PM), siendo 2 el máximo y 0 el mínimo de competencias logradas por cada alumno, de un total de 8 competencias que el PEP (2004) contempla en este campo formativo.

Asimismo, en la gráfica 4.2, es posible advertir que son los alumnos E1A, E3A y E9A en quienes la profesora A reconoce el mayor número de competencias alcanzadas, respecto a los dos campos formativos antes señalados; de estos alumnos, el E1A es el mismo alumno identificado como aquél que posee el máximo de competencias totales al iniciar el curso; en contraste, de acuerdo con la profesora, la alumna E7A es quien menos aprendizajes iniciales posee respecto a los dos campos formativos analizados, siendo el campo formativo PM donde la profesora no identifica aprendizaje previo alguno; esta

alumna es la misma identificada como aquélla que posee el mínimo de competencias totales al iniciar el curso; al respecto cabe agregar que su diagnóstico tiene una nota en donde se señala que fue elaborado de forma extraordinaria debido a que la alumna no asistió a clases durante el mes de septiembre, sin que se mencione el motivo de su ausencia.

Hasta ahora hemos presentado un análisis general del desempeño inicial de los alumnos de PIII del Centro A, en lo concerniente a los campos formativos de nuestro interés. A continuación, con la finalidad de conocer el desempeño grupal inicial en relación cada una de las competencias que integran estos dos campos formativos, introducimos las gráficas 4.3 y 4.4, en donde ilustramos los resultados derivados de analizar el dominio grupal inicial respecto a las diferentes competencias, entre las que se encuentran las seleccionadas como caso específico de nuestro estudio –LC11 y PM20-.

Gráfica 4.3. Comportamiento porcentual de los aprendizajes previos del grupo de PIII del Centro A, al inicio del curso escolar, con respecto a cada una de las competencias comprendidas en el campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC)

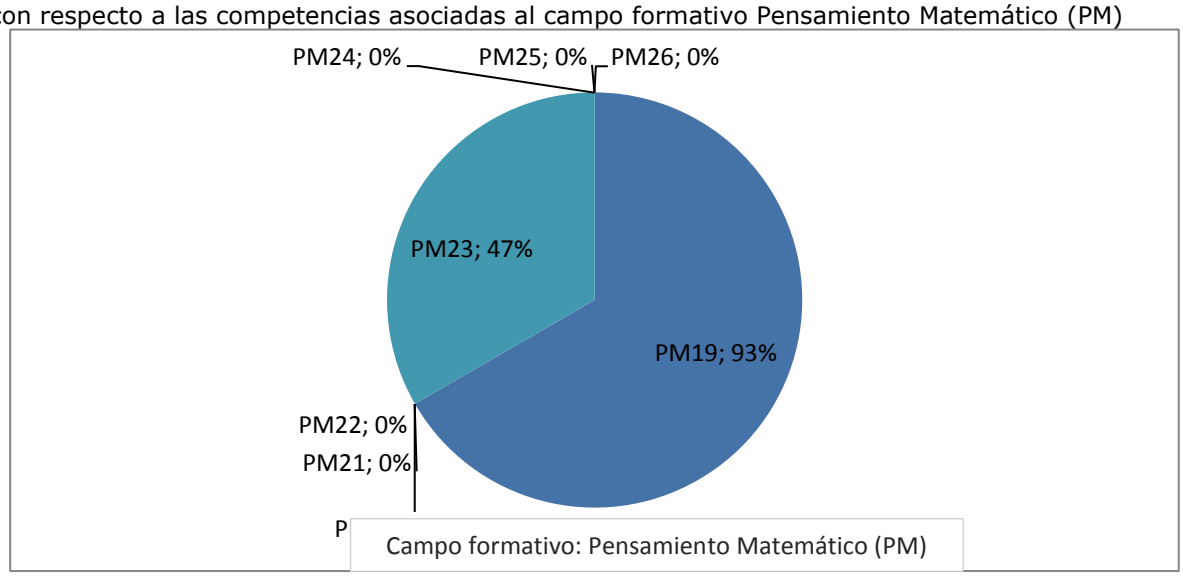


Como se aprecia en la gráfica 4.3, las competencias de Lenguaje y Comunicación (LC) que la profesora ha identificado como aquéllas que mayormente poseen los alumnos, al iniciar el curso escolar, son la LC17, LC9, LC10, LC12 y LC15, con un 80%, 67%, 53%, 53% y 33% de dominio grupal, respectivamente. En contraste, la LC11, LC14, LC13, LC16 y LC18 –las tres últimas comparten el mismo porcentaje- representan el conjunto de competencias menos logradas por los alumnos, con un 20%, 7% y 0% de dominio grupal, respectivamente.

Atendiendo a estos resultados, y de acuerdo con las directrices establecidas en los documentos que rigen las prácticas de evaluación del profesorado de Preescolar -analizados en los apartados 2.1 y 2.2 de nuestro informe-, cabría esperar que la P1A excluyera al primer grupo de competencias –LC17, LC9, LC10, LC12 y LC15- de sus conclusiones o plan anual de trabajo por ser aprendizajes previos que sus alumnos ya poseen –sobre todo la LC17 debido a que más de las tres cuartas partes del grupo la ha adquirido -, y en cambio se centrara en promover, de forma intencionada, durante el curso escolar las competencias que la mayoría del grupo aún no ha adquirido -LC11, LC14, LC13, LC16 y LC18-.

Ahora bien, con relación al campo formativo Pensamiento Matemático (PM), a continuación ilustramos en la gráfica 4.4, el análisis porcentual del logro grupal inicial respecto a cada una de las competencias asociadas a este campo.

Gráfica 4.4. Comportamiento porcentual de los aprendizajes previos del grupo de PIII del Centro A, con respecto a las competencias asociadas al campo formativo Pensamiento Matemático (PM)



Como se aprecia en la gráfica 4.4, son dos las competencias del campo Pensamiento Matemático (PM) que la profesora ha identificado como aquéllas que mayormente poseen los alumnos al iniciar el curso escolar: PM19 y PM23, con un 93% y 47%, respectivamente. En contraste, la PM20, PM21, PM22, PM24, PM25 y PM26 representan el conjunto de competencias no logradas por los alumnos, con un 0% de logro en todos los casos.

Atendiendo a estos resultados, y de acuerdo con las directrices establecidas en los documentos que rigen las prácticas de evaluación del profesorado de Preescolar -analizados en el apartado 4.2.2 de nuestro informe-, cabría esperar que la profesora del Centro A excluyera al primer grupo de competencias –la PM19 y la PM23- de sus conclusiones o plan anual de trabajo por ser aprendizajes previos que la mayoría de sus alumnos ya poseen –sobre todo la primera debido a que casi la totalidad de los alumnos la ha adquirido- y se centrara en promover, de forma intencionada, durante el curso escolar las competencias alrededor de las cuales no identifica ningún aprendizaje previo en el grupo - PM20, PM21, PM22, PM24, PM25 y PM26 -.

Finalmente, para dar por concluido el análisis de los diagnósticos iniciales, cabe destacar que las dos competencias elegidas como foco específico de análisis en nuestro estudio –la LC11 y la PM20-, forman parte del conjunto de competencias que, de acuerdo con los diagnósticos individuales iniciales realizados por la profesora del Centro A, la mayoría de los alumnos del grupo de PIII no poseen al inicio del curso escolar, y por tanto, cabría esperar que las incluyera en sus conclusiones o plan anual de trabajo como parte de los aprendizajes a promover durante el curso.

Conclusiones o plan anual de la profesora A: documento generado a partir de los diagnósticos iniciales del grupo de PIII

A continuación, siguiendo el orden establecido en las directrices que rigen las prácticas de evaluación del profesorado de Preescolar en las Estancias Infantiles, presentamos el análisis del documento titulado *conclusiones o plan anual de trabajo del aula*.

El documento generado por la P1A cumple con los cuatro apartados establecidos en el procedimiento para su elaboración: 1) aspectos en los cuales requieren más apoyo los alumnos, indicando aquellos campos formativos en los que mostraron tener menor experiencia durante el periodo de diagnóstico; 2) experiencias que les hacen falta porque no forman parte de las prácticas culturales a las que han estado expuestos; 3) tipo de materiales que es necesario utilizar para favorecer el enriquecimiento de sus capacidades; y 4) compromisos que se establecen para favorecer las competencias de los alumnos, es decir, aquellas acciones que el personal de sala se compromete a realizar para apoyar a los niños en su aprendizaje.

En relación con el primer apartado, en la tabla 4.5, recuperamos los campos, subcampos formativos y las 28 competencias asociadas a éstos, que de acuerdo con la P1A

representan aquellos aspectos en los cuales los alumnos requieren mayor apoyo y en los que centrará su práctica educativa durante el curso escolar. Este apartado guarda una estrecha relación con los resultados derivados del análisis de los diagnósticos iniciales presentado anteriormente, por ello volveremos a él una vez que finalicemos el análisis de los cuatro apartados que conforman el plan anual de trabajo.

Tabla 4.5. Listado de los campos, subcampos formativos y competencias que la profesora del Centro A ha identificado cómo aquellos en los cuales sus alumnos de PIII requieren mayor apoyo durante el curso escolar

Campo formativo	Subcampo formativo	Competencias que la profesora ha elegido para promover durante el curso escolar
Desarrollo Personal y Social (**DPS**)	Identidad Personal y Autonomía (**IPA**)	**3.** Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.
	Relaciones Interpersonales (**RI**)	**5.** Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir. **7.** Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
Lenguaje y Comunicación (**LC**)	Lenguaje Oral (**LO**)	**10.** Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás**.** **11.** Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. **12.** Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
	Lenguaje Escrito (**LE**)	**16.** Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. **17.** Identifica algunas características del sistema de escritura. **18.** Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.
Pensamiento Matemático (**PM**)	Número (**N**)	**19.** Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo. **20.** Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. **21.** Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta. **22.** Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento
	Forma, Espacio y Medida (**FEM**)	**23.** Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos. **25.** Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.
Exploración y Conocimiento del Mundo (**ECM**)	Mundo Natural (**MN**)	**27.** Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales. **29.** Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo- para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural. **32.** Participa en la conservación del medio natural y

		propone medidas para su preservación.
	Cultura y Vida Social (**CVS**)	**33.** Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales. **36.** Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familia, en la escuela y en la comunidad.
Expresión y Apreciación Artísticas (**EAA**)	Expresión y Apreciación Musical (**EAM**)	**38.** Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.
	Expresión Corporal y Apreciación de la Danza (**ECAD**)	**39.** Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música. **40.** Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.
	Expresión y Apreciación Plástica (**EAP**)	**42.** Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
	Expresión Dramática y Apreciación Teatral (**EDAT**)	**45.** Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales, y conversa sobre ellas.
Desarrollo Físico y Salud (**DFS**)	Coordinación Fuerza y Equilibrio (**CFE**)	**46.** Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.
	Promoción de la Salud (**PS**)	**48.** Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella. **50.** Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

Respecto al segundo apartado del plan anual de trabajo, la P1A menciona que a sus alumnos les hacen falta: "*experiencias de socialización, actividades al aire libre, experiencias de danza y teatro y actividades en donde pongan en juego el razonamiento, análisis, reflexión y la crítica*".

En cuanto al tercer apartado, la profesora A propone el uso de los siguientes materiales: juegos de mesa, material bibliográfico, juegos de clasificación y seriación, reloj de arena, microscopio, termómetro, arena, barro, yeso, diccionario, calendario, material reciclable y tableros de letras y números.

Finalmente, en el cuarto apartado, la P1A se compromete a las siguientes acciones para favorecer las capacidades de sus alumnos: "*brindar un ambiente cálido y armónico, acercar a los alumnos a la lectura y escritura, realizar la planeación semanal con base en sus intereses y necesidades, proporcionar actividades novedosas donde los niños*

adquieran experiencias a través de una aprendizaje significativo que ponga en juego sus esquemas mentales superiores (reflexión, análisis, síntesis, etc.)".

Por otra parte, volviendo al primer apartado del plan anual de trabajo elaborado por la P1A, hemos retomado los aspectos en los que requieren más apoyo los alumnos –ver tabla 4.5- para elaborar un extracto numérico de las competencias que la profesora del Centro A ha elegido para trabajar durante todo el curso escolar –ver tabla 4.6-.

Tabla 4.6. Extracto numérico de los campos, subcampos formativos y competencias que la profesora del Centro A ha elegido para orientar su práctica educativa durante el curso escolar

Campo formativo	Subcampo formativo	Competencias seleccionadas	Total	Campo formativo	Subcampo formativo	Competencias seleccionadas	Total
DPS	IPA	3	**3**	EAA	EAM	38	**5**
	RI	5,7			ECAD	39,40	
LC	LO	10,11,12	**6**		EAP	42	
	LE	16,17,18			EDAT	45	
PM	N	19,20,21,22	**6**	DFS	CFE	46	**3**
	FEM	23,25			PS	48,50	
ECM	MN	27,29,32	**5**				
	CVS	33,36					

Como se advierte en la tabla 4.6, de los seis campos formativos propuestos por el PEP (2004), dos son los campos en los que la P1A concluye que deberá promover un mayor número de competencias: Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM), eligiendo 6 competencias a trabajar en cada uno de ellos.

Al respecto podríamos decir, de manera general, que la priorización de estos dos campos formativos guarda cierta coherencia con los hallazgos identificados en el análisis de los diagnósticos iniciales. No obstante, si acercamos nuestra mirada a las competencias específicas elegidas en cada uno de los dos campos formativos que nos ocupan, y las contrastamos con las competencias identificadas a partir del análisis de los diagnósticos individuales, es posible distinguir algunas discrepancias que ilustramos, a continuación, en la tabla 4.7.

Tabla 4.7. Comparativo entre las competencias que requieren mayor promoción según el análisis de los diagnósticos individuales y las seleccionadas por la profesora en sus conclusiones o plan anual de trabajo, respecto a dos campos formativos

Competencias según el PEP	**Lenguaje y Comunicación (LC)**		**Competencias según el PEP**	**Pensamiento Matemático (PM)**	
	Competencias a promover según el análisis de los diagnósticos iniciales	Competencias a promover según las conclusiones o plan anual de la profesora		Competencias a promover según el análisis de los diagnósticos iniciales	Competencias a promover según las conclusiones o plan anual de la profesora
LC9	X	X	PM19	X	✓
LC10	X	✓	PM20	✓	✓
LC11	✓	✓	PM21	✓	✓
LC12	X	✓	PM22	✓	✓
LC13	✓	X	PM23	X	✓
LC14	✓	X	PM24	✓	X
LC15	X	X	PM25	✓	✓
LC16	✓	✓	PM26	✓	X
LC17	X	✓			
LC18	✓	✓			

El símbolo (√) hace alusión a una competencia que sí deberá promoverse
El símbolo (X) hace alusión a una competencia que no deberá promoverse

Como se aprecia en la tabla 4.7, tanto en los resultados derivados del análisis de los diagnósticos iniciales como en la planeación anual de la P1A es posible identificar las dos competencias objeto de nuestro estudio –la LC11 y la PM20-, dentro del grupo de las que sí se deben promover. No obstante, en ambos campos formativos se observa que, por un lado, la profesora pretende promover competencias que -de acuerdo con el análisis de los diagnósticos iniciales- ya forman parte de los conocimientos previos que los alumnos poseen, como por ejemplo: la LC10, LC12, LC17, PM19 y PM23. Y por otro lado, deja fuera de la programación anual competencias que -de acuerdo con el análisis de los diagnósticos- resulta necesario promover porque no forman parte de los aprendizajes previos de los alumnos, como por ejemplo: la LC13, LC14, PM24 y PM26.

Hasta ahora hemos presentado los resultados derivados del análisis de los diagnósticos individuales iniciales y del plan anual de trabajo, del aula de PIII del Centro A. En seguida, presentaremos el análisis de las *valoraciones de la aplicación de la situación didáctica*, que la P1A ha realizado con respecto a las competencias asociadas a los dos campos formativos de nuestro interés: Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático. Nos centraremos, únicamente, en estos campos formativos porque el análisis del conjunto de valoraciones hechas por la P1A lo abordaremos, en el siguiente capítulo de resultados, a propósito del *programa de evaluación.*

Valoraciones de la aplicación de la situación didáctica de la profesora A

Para comenzar, hemos identificado que del total de las 39 planeaciones que la profesora A ha diseñado durante el curso escolar 2008-2009, sólo 11 de ellas versan sobre alguna competencia de los dos campos formativos foco de nuestro interés –Lenguaje y Comunicación, y Pensamiento Matemático-. Por ello, en la tabla 4.8, presentamos la distribución de las competencias con respecto, únicamente, a las 11 planeaciones antes mencionadas.

Tabla 4.8. Número de planeaciones semanales asociadas a alguna de las competencias de los campos formativos Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM), que la profesora del aula de PIII del Centro A ha diseñado y evaluado durante el curso escolar

Semestre	Primer semestre					Segundo semestre					
No.Semana	3	5	8	15	16*	17	18	25	26	36	42
Campo formativo	LC	LC	PM	LC	PM	LC	PM	LC	LC	PM	LC
No. de competencia	10	17	23	11	20	18	20	17	12	25	17

*La columna sombreada corresponde a la planeación de la competencia elegida como foco específico del Caso 1 (SD1)

Cabe señalar que el total de competencias que aparecen en el cuadro anterior coincide con el listado incluido en las conclusiones o plan anual de trabajo de la P1A –ver tabla 4.6-. Sin embargo, como puede apreciarse en la tabla 4.8, existe cierta tendencia a primar el trabajo del campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC) sobre el del Pensamiento Matemático (PM), ya que de las 11 planeaciones identificadas 7 corresponden al primero y sólo 4 al segundo; asimismo llama nuestra atención el hecho de que la P1A planee y evalúe una competencia que ya ha trabajado con anterioridad –como es el caso de la LC17 trabajada en las semanas 5, 25 y 42, o de la PM20 trabajada en la semana 16 y 18-, cuando existen otras competencias que no promovió durante el curso escolar y que formaban parte de su plan anual de trabajo, tales como la LC16, PM19, PM21 y PM22.

Ahora bien, al analizar las *valoraciones de la aplicación de la situación didáctica,* de los 55 días que integran las 11 planeaciones relacionadas con los campos formativos de nuestro interés, es posible identificar tres tipos de valoración. El primer tipo corresponde a la categoría que llamaremos *valoraciones completas* porque dan cuenta de los tres criterios establecidos en el procedimiento para realizar la valoración: 1) si las actividades realizadas favorecieron o no las competencias de los alumnos; 2) las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo; y 3) lo que es necesario cambiar al planear situaciones didácticas próximas. El segundo tipo son las

valoraciones semi-completas porque dan cuenta de dos de los tres criterios establecidos, sin importar cuál de ellos se trate. Y finalmente, el tercer tipo son las *valoraciones incompletas* que hacen referencia a uno de los tres criterios establecidos, sin importar cuál de ellos se trate. El concentrado del cumplimiento de estos criterios lo presentamos, a continuación, en la tabla 4.9.

Tabla 4.9. Concentrado del cumplimiento de los tres criterios que deben dar cuenta las *valoraciones de la aplicación de la situación didáctica* que la profesora de PIII del Centro A realizó diariamente con respecto a las competencias de los campos formativos Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM)

No. de semana		No. de com-peten-cia	Día	**Criterio 1** Si las actividades favorecieron o no la competencia	**Criterio 2** Condiciones de la intervención educativa	**Criterio 3** Cambios necesarios en las próximas planeaciones
Primer semestre	Semana 3	LC10	Lu	N/E	N/E	N/E
			Mar	N/E	N/E	N/E
			Mie	X	✓	X
			Jue	X	✓	X
			Vie	✓	X	✓
	Semana 5	LC17	Lu	✓	✓	X
			Mar	✓	✓	X
			Mie	N/E	N/E	N/E
			Jue	✓	✓	X
			Vie	✓	✓	X
	Semana 8	PM23	Lu	✓	✓	X
			Mar	✓	✓	X
			Mie	X	✓	X
			Jue	X	✓	✓
			Vie	N/E	N/E	N/E
	Semana 15	LC11	Lu	X	✓	X
			Mar	✓	✓	✓
			Mie	✓	✓	X
			Jue	✓	✓	✓
			Vie	✓	✓	✓
	Semana 16	PM20	Lu	N/E	N/E	N/E
			Mar	✓	✓	X
			Mie	✓	✓	X
			Jue	✓	✓	X
			Vie	✓	✓	X
Segundo semestre	Semana 17	LC18	Lu	N/E	N/E	N/E
			Mar	N/E	N/E	N/E
			Mie	X	✓	X
			Jue	X	✓	X
			Vie	✓	✓	✓
	Semana 18	PM20	Lu	✓	✓	✓
			Mar	✓	✓	X
			Mie	X	✓	X
			Jue	X	✓	X
			Vie	✓	✓	✓
	Semana 25	LC17	Lu	✓	✓	X
			Mar	✓	✓	X
			Mie	✓	✓	X
			Jue	✓	✓	X
			Vie	✓	✓	✓

	Semana 26	LC12	Lu	X	✓	X
			Mar	X	✓	X
			Mie	✓	✓	X
			Jue	✓	✓	✓
			Vie	✓	✓	✓
	Semana 36	PM25	Lu	✓	✓	X
			Mar	X	✓	X
			Mie	✓	✓	X
			Jue	✓	✓	X
			Vie	N/E	N/E	N/E
	Semana 42	LC17	Lu	N/E	N/E	N/E
			Mar	N/E	N/E	N/E
			Mie	N/E	N/E	N/E
			Jue	N/E	N/E	N/E
			Vie	N/E	N/E	N/E

El símbolo (√) indica que en la valoración la profesora hace referencia al criterio señalado
El símbolo (X) indica que en la valoración la profesora no hace referencia al criterio señalado
Las iniciales N/E significan que ese día la profesora no registró la valoración de sus actividades

Como se advierte en la tabla 4.9, en la mayoría de los días evaluados, la P1A tiende a cumplir con al menos dos de los tres criterios establecidos en los procedimientos; también es posible constatar que, aunque en menor medida, existen evaluaciones que dan cuenta de los tres criterios normados, las cuales se encuentran principalmente en los días viernes, y por el contrario, hay otras que únicamente aluden a un criterio, mismas que se observan en los días miércoles. Finalmente, es posible apreciar un número considerable de días en donde, la profesora del Centro A, no registra la evaluación de las actividades realizadas.

En este sentido, a continuación presentamos el ejemplo que, en nuestra opinión, mejor ilustra cada uno de los tres tipos de valoraciones identificadas: a) *valoración completa* porque cumple con los tres criterios, b) *valoración semi-completa* porque cumple sólo con dos de los tres criterios, y c) *valoración incompleta* porque sólo hace referencia a uno de los criterios establecidos.

a) Valoración correspondiente al día viernes de la semana 15: ejemplo de una valoración completa.

> *"Debido a que la culminación de las actividades fue después de la pastorela los niños se mostraban demasiado inquietos, por lo tanto la actividad no pudo ser dirigida ya que necesitábamos del pensamiento y la concentración. Al ver que los niños no se integraron opté porque modelaran (con masilla), dibujaran o representaran lo que más les había gustado y/o dificultado, esto llamó la atención y se recuperó la actividad coincidiendo que la entrevista fue gratificante para todos y la elaboración de preguntas también. Cuatro de los niños dibujaron y solo E3A modeló (con masilla). Al final cada uno representó el estado de ánimo en que se sentía, todos contentos y alegres, sólo E4A se sintió cansado ante dicha actividad. Aunque existió dispersión durante la semana en algunos pequeños, las actividades sí favorecieron la expresión oral y escrita. Sólo modificaré el cuestionamiento en ellos, que no sea tan prolongado porque les aburre".*

Como se aprecia en el texto anterior, la P1A da cuenta del primer criterio –si las actividades favorecieron o no la competencia- casi al finalizar su redacción cuando menciona que: "…*Aunque existió dispersión durante la semana en algunos pequeños, las actividades sí favorecieron la expresión oral y escrita…"*, en este punto cabe aclarar que hemos considerado que la profesora cumple con este criterio cuando indica explícitamente lo que se le pide –es decir, si se favorece la competencia o no-, sin reparar en el hecho de que mencione o no, los criterios de evaluación utilizados para llegar a esta conclusión.

En el segundo criterio, –las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo-, es donde la profesora pone mayor énfasis y proporciona más detalles sobre el comportamiento y la actitud de los alumnos en las actividades propuestas, señalando que: "*Debido a que la culminación de las actividades fue después de la pastorela los niños se mostraban demasiado inquietos, por lo tanto la actividad no pudo ser dirigida ya que necesitábamos del pensamiento y la concentración… Al final cada uno representó el estado de ánimo en que se sentía, todos contentos y alegres, sólo E4A se sintió cansado ante dicha actividad".*

Finalmente, respecto al tercer criterio –lo que es necesario cambiar al planear situaciones didácticas próximas-, consideramos que la P1A da cuenta de él cuando indica explícitamente su necesidad de cambio: "…*Sólo modificaré el cuestionamiento en ellos, que no sea tan prolongado porque les aburre"*, aunque no mencione explícitamente cuándo ni cómo hará esta modificación.

b) Valoración correspondiente al día jueves de la semana 16: ejemplo de una valoración semi-completa.

> *"El día de hoy se realizaron dos actividades para culminar la semana de actividades en base a la pregunta para favorecer el desarrollo de la competencia y para no dejar pendiente ninguna actividad por haber comenzado un día después el trabajo. La actividad planteada de la lotería fue adecuada, ya que se hacían pausas para asimilar y verificar cantidad entre compañeros, existió participación, espera de turno, porras, aplausos, esto motivó a los niños y mostraron aceptación ante sus conductas. El segundo juego favoreció también la intención educativa, es decir, la competencia, deduciendo que es sin duda el juego la forma más adecuada de aprendizaje significativo que puede existir. Todo el equipo integrado".*

Este segundo ejemplo da cuenta de los dos primeros criterios. Con relación a si se favorece o no la competencia –primer criterio-, la P1A expresa que: "*…La actividad planteada de la lotería fue adecuada, ya que se hacían pausas para asimilar y verificar cantidad entre compañeros…El segundo juego favoreció también la intención educativa,*

es decir, la competencia". Respecto a las condiciones que favorecieron o no el aprendizaje –segundo criterio-, la profesora menciona que: *"El día de hoy se realizaron dos actividades para culminar la semana de actividades en base a la pregunta para favorecer el desarrollo de la competencia y para no dejar pendiente ninguna actividad por haber comenzado un día después el trabajo… existió participación, espera de turno, es sin duda el juego la forma más adecuada de aprendizaje significativo que puede existir. Todo el equipo integrado".* Finalmente, como se aprecia en el texto la P1A no menciona los cambios que deberá hacer en sus próximas planeaciones –tercer criterio-.

c) Valoración correspondiente al día martes de la semana 36: ejemplo de una valoración incompleta.

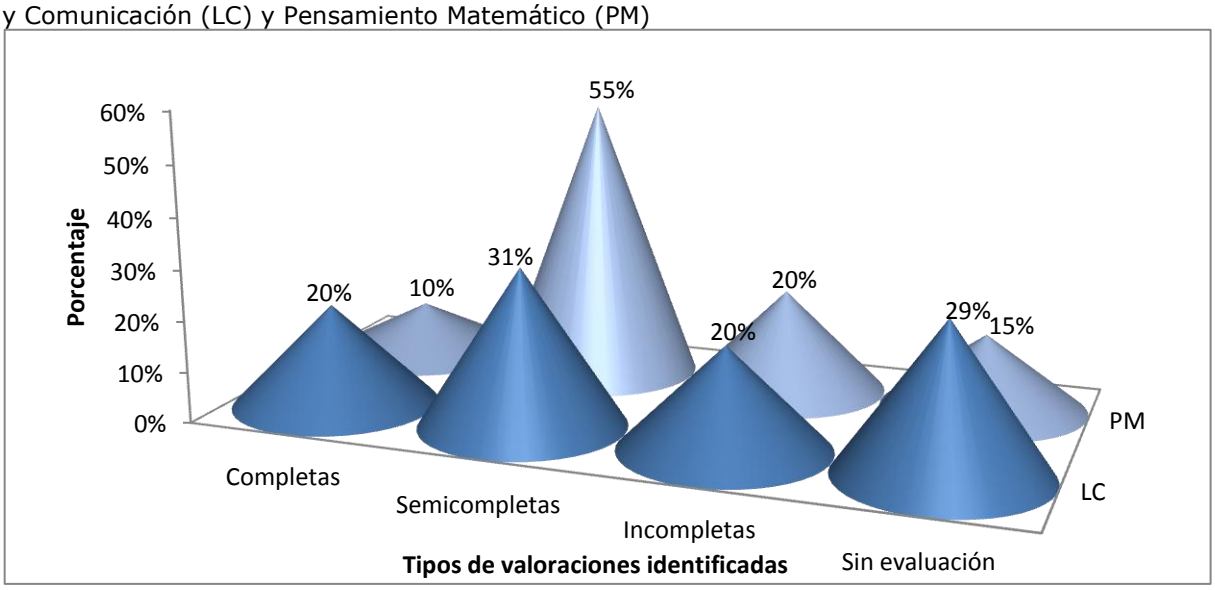
> *"De los 15 pequeños, sólo 6 cumplieron con la tarea, formando así un equipo con ellos mientras con los demás hicimos otros dos equipos pidiéndoles que personalmente dibujaran el recorrido de su casa a la Estancia, obteniendo resultados muy buenos ya que a través de su creatividad hicieron dibujos completos, entendibles y con mucha imaginación, sólo E15A se angustió mucho y rompió su hoja, entonces intervenimos apoyando y motivándola mientras el otro equipo que si amplió, muy entretenidos, disponibles y participativos contaban la cantidad de establecimientos observando que relacionan el número con el objeto y además llevan la cuenta y el orden entre cada uno de ellos".*

En este tercer ejemplo, es posible notar que la P1A centra su evaluación en las condiciones que favorecieron y obstaculizaron el aprendizaje de los niños –segundo criterio-, entre las primeras, la profesora menciona el dibujo del recorrido de su casa: *"…obteniendo resultados muy buenos ya que a través de su creatividad hicieron dibujos completos, entendibles y con mucha imaginación…",* y entre las segundas está el hecho de que: *"…sólo E15A se angustió mucho y rompió su hoja, entonces intervenimos apoyando y motivándola…"*.

Es importante aclarar que, aunque al final de su evaluación parece que la profesora da cuenta de sí las actividades favorecieron o no la competencia –primer criterio-, al mencionar que: "(los alumnos)*…contaban la cantidad de establecimientos observando que relacionan el número con el objeto y además llevan la cuenta y el orden entre cada uno de ellos"*, se consideró que no era así ya que en su redacción, en realidad, la P1A está dando cuenta de la competencia PM19 –*el niño utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo*- y no de la competencia PM25 sobre la que se supone versa su actividad pedagógica de esta semana –*el niño utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo*-, como puede constatarse en la tabla 4.9.

Cerramos este apartado con la gráfica 4.5, en donde a manera de síntesis, presentamos el comportamiento porcentual de los tres tipos de valoraciones que hasta ahora hemos descrito, así como de los días no evaluados, respecto a los dos campos formativos analizados.

Gráfica 4.5. Porcentaje de ocurrencia de los tipos de valoraciones identificadas en el total de días que integran las planeaciones de la profesora A, relacionadas con los campos formativos Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM)



Diagnósticos y evaluación final del grupo de PIII del Caso A

Abrimos este apartado con la mención de la diferencia que hemos identificado entre el procedimiento para elaborar la evaluación final propuesto por el Instituto y lo que la P1A termina haciendo. Tal como señalamos en el punto 4.2.2 del presente informe, la profesora debía enlistar la información que va obteniendo de cada uno de sus alumnos y registrarla en los diagnósticos –suponemos que en los diagnósticos iniciales, ya que de acuerdo con el procedimiento, son los únicos diagnósticos de los que dispone la profesora-, en su lugar, la P1A ha concentrado esta información en un total de 15 nuevos documentos que ella titula *diagnósticos individuales finales*, cuyo análisis detallamos a continuación.

En la tabla 4.10 presentamos un contraste entre los aprendizajes, en términos de competencias, de los alumnos de PIII del Centro A identificados por la profesora al inicio del curso –de acuerdo con el análisis de los diagnósticos individuales iniciales-, y los identificados al cierre del curso –de acuerdo con el análisis de los diagnósticos individuales finales-.

Tabla 4.10. Mapa general de contraste entre las competencias que los alumnos de PIII del Centro A saben y pueden hacer al inicio y al final del curso escolar

Alumnos	Diagnóstico	Campos y subcampos formativos														Total de competencias
		DPS		LC		PM		ECM		EAA				DFS		
		IPA	RI	LO	LE	N	FEM	MN	CVS	EAM	ECAD	EAP	EDAT	CFE	PS	
E1A	Inicial	1,3,4	5,8	9,10,12	17	19	23	27,32	35	-	39,40	42	-	46	48	19
	Final	1,2,3,4	**7**,8	9,10,**11**,12	14,17	19,**20,21**	23	27,32	-	37, **38**	40,41		44	46,47	48,49 **50**	28
E2A	Inicial	2,4	7,8	12	17	19	23	27, 28	35	37	-	-	-	-	48	14
	Final	1,2,**3**,4	-	9,**10,11**, 12	14,17	19,**21,22**	23,26	27,**29,32**	**33**	**38**	**40**	**42**	44	**46**	48,**50**	26
E3A	Inicial	2,4	7, 8	9,10	15,17	19	23	27,28,32	35	37	40	42	-	46	48	19
	Fina	2,4	-	9,**11,12**	17	19,**20**	23,26	27,28,**29,**32	35	**38**	-	-	44	47	48	19
E4A	Inicial	1,3,4	7	10,12	17	19	-	27,28	-	38	39,41	-	-	46	48	15
	Final	1,4	6,7	9,**11**	14,17	19,**20**	**23**,26	28,**32**	**33**	37,38	39	-	44	46	48	21
E5A	Inicial	3, 4	7,8	9,12	17	19	23	27,28	35	-	-	42	-	46	-	14
	Final	1,3,4	**5,7**	**11**,12	17	19,**20**	23,24	27, **29**	-	**38**	**39,40**	42	44	46,47	**50**	22
E6A	Inicial	3,4	7	9,11,12	17	19	-	28,29,32	35	-	39	-	-	46	-	14
	Final	1,3,4	-	9,11	17	19,**20,22**	**23**	**27**,28,29	**33**	-		-	44	46,47	**48**	18
E7A	Inicial	4	7	12	17	-	-	-	-	-	-	-	-	46	-	5
	Final	1	7	9,**11**	14,17	**19,21**	**23**,24	28,**29**	-	**38**	**39**	**42**	**45**	46	**48,50**	19
E8A	Inicial	3	7,8	9,10	17	19	-	32	35		40	42	-	46	-	12
	Final	1,3	**5**	9,**11**	15,**16,**17	19,**20,21**	**23**,26	**27,29**,32	-	**38**	**39**	42	-	-	**48**	20

Nota: Las competencias que aparecen **resaltadas** hacen referencia a aquellos nuevos aprendizajes que los alumnos han incorporado a sus conocimientos previos –identificados en el diagnóstico inicial-, y que al mismo tiempo, coinciden con el listado de competencias seleccionado por la profesora en su plan anual de trabajo.

Tabla 4.10. Mapa general de contraste entre las competencias que los alumnos de PIII del Centro A saben y pueden hacer al inicio y al final del curso escolar (continuación)

Alumnos	Diagnóstico	Campos y subcampos formativos														Total de competencias
		DPS		LC		PM		ECM		EAA				DFS		
		IPA	RI	LO	LE	N	FEM	MN	CVS	EAM	ECAD	EAP	EDAT	CFE	PS	
E9A	Inicial	4	7,8	9,10	14,17	19	23	27	-	-	39,40	-	-		-	13
	Final	**3**,4	**5**,7	10,**11**	17	-	-	27,**32**	-	**38**	39	-	-	**46**	**48,50**	14
E10A	Inicial	-	-	9	17	19	23	32	-	-	39	42	-	46	-	8
	Final	**3**	**5,7**	**11,12**	15,**16**,17	19,**20,21**	23	**27,29**,32	-	-	39	42	-	46	**48**	19
E11A	Inicial	4	7	9	15,17	19	23	27,32	-	38	-	42	-	46	-	12
	Final	**3**,4	**5**,7	9,**10,11,12**	17	19,**20,21**	-	27,**29**	-	38	**39**	-	-	-	**48**,49	18
E12A	Inicial	-	7	10,11,12	17	19	-	27	-	37	39	-	-	46	-	10
	Final	**3**,4	-	11	**16**,17	19,**20**	-	27,**29**	-	**38**	39	-	-	46	**48,50**	14
E13A	Inicial	3,4	-	10	15,17	19	-	32	-	-	-	-	-	46	-	8
	Final	3,4	**5**	**11**	**16**,17,**18**	19,**20,21,22**	24	**29**,32	-	**38**	**39**	**42**	-	46	**48,50**	20
E14A	Inicial	4	7,8	9	15	19	-	27,28, 32	35	37	39,40	-	-	46	-	14
	Final	4	**5**	**10,11**	**17**	19	-	27,**29**,32	-	**38**	39	-	-	46	**48**	13
E15A	Inicial	4	-	9,10,11,12	15	19	-	27	-	-	-	-	-	46	-	9
	Final	**3**	**5,7**	10,11	**16,17**	19,**20,22**	24	27,**29,32**	-	**38**	**39**	**42**	44	46	**48,50**	21

Nota: Las competencias que aparecen **resaltadas** hacen referencia a aquellos nuevos aprendizajes que los alumnos han incorporado a sus conocimientos previos –identificados en el diagnóstico inicial-, y que al mismo tiempo, coinciden con el listado de competencias seleccionado por la profesora en su plan anual de trabajo.

Como se observa en la tabla 4.10, el máximo de competencias que uno de los alumnos de PIII del Centro A ha adquirido al finalizar el curso son 28 de las 50 totales –alumno E1A-, y el mínimo 13 competencias de las 50 totales –alumna E14A-. En el caso del alumno E1A, este resultado es congruente con el diagnóstico inicial, ya que fue él quien también mostró una mayor ventaja en sus conocimientos previos con respecto al resto de sus compañeros. Sin embargo, el caso de la alumna E14A llama nuestra atención, ya que al inicio del curso sus conocimientos previos se encontraban dentro del promedio grupal, y al finalizar el mismo, sus aprendizajes no sólo no aumentaron sino que decrecieron, incluso es posible advertir que hay competencias que poseía al inicio del curso y que al final las profesora ya no las reporta, tales como la DPS7, DPS8, LC9, LC15 y EAA40.

Otro caso que nos llama la atención es la alumna E9A, en quien la P1A no reconoce aprendizajes finales relacionados con el campo formativo Pensamiento Matemático (PM). Así, en la tabla 4.10, es posible observar que al inicio del curso poseía algunos conocimientos previos sobre este campo –PM19 y PM23-, y al finalizar el mismo, además de no reportar avances en su aprendizaje, la P1A tampoco alude a dichos conocimientos previos.

En el caso de la alumna que identificamos como aquélla que poseía menos aprendizajes previos al inicio del curso –E7A-, a partir de la tabla 4.10, es posible señalar que muestra un avance notable en su aprendizaje, ya que la P1A reporta que ha adquirido un total de 19 competencias al finalizar el curso escolar, cantidad que la sitúa en el promedio de logro grupal final.

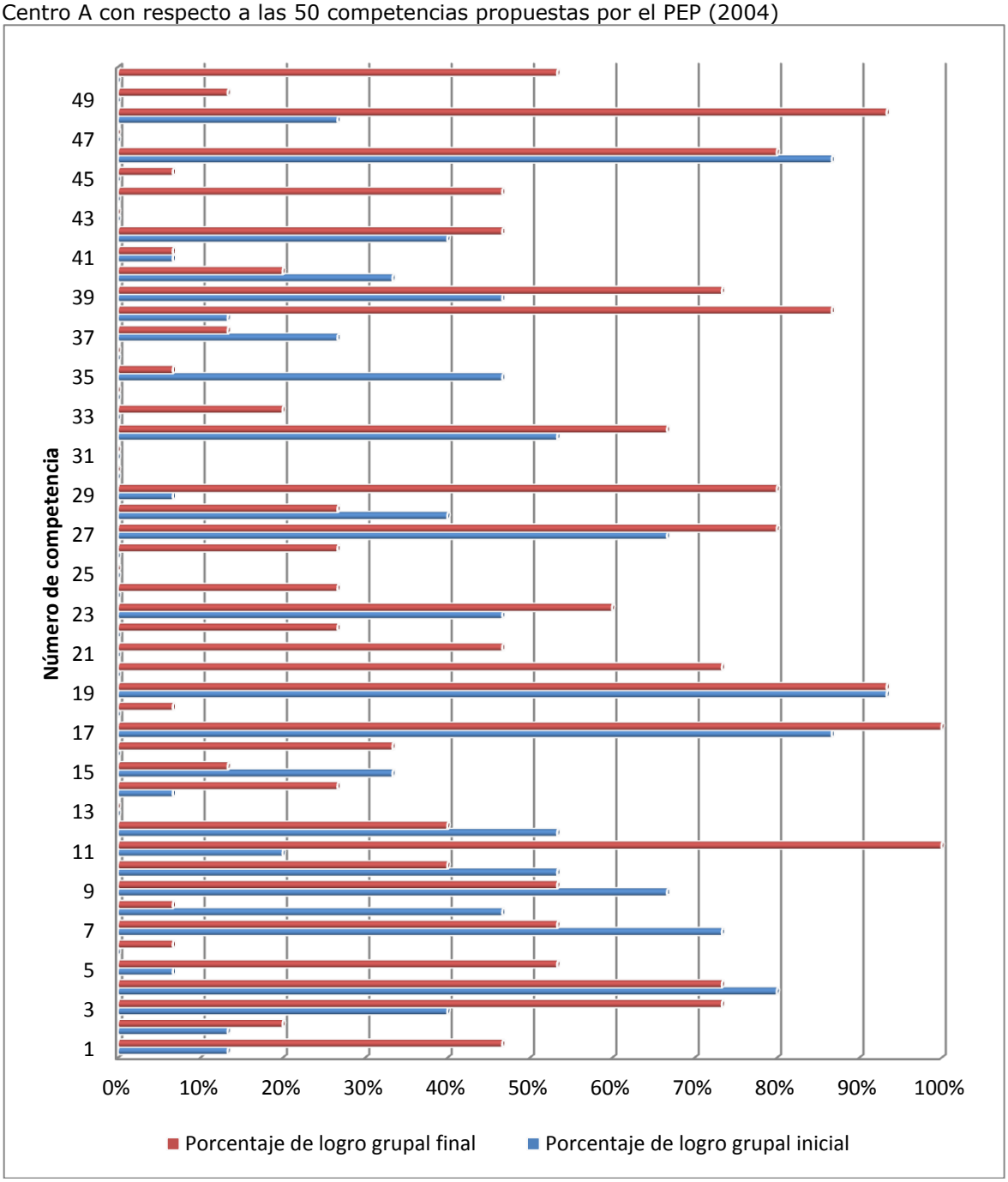
Por otra parte, en la tabla 4.10, también es posible advertir que en contraste con el inicio del curso, los conocimientos de los alumnos al cierre del mismo presentan una mayor dispersión en los diferentes campos y subcampos formativos, sin que podamos decir que se concentran mayormente en uno u otro campo. De igual forma, es posible notar que existen subcampos formativos en los cuales la profesora reporta que, al menos la mitad del grupo, no adquirió nuevos aprendizajes, como es el caso del subcampo Conocimiento y Vida Social (CVS) perteneciente al campo formativo Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM), y del subcampo Expresión dramática y apreciación teatral (EDAT) perteneciente al campo formativo Expresión y Apreciación Artísticas (EAA). El hallazgo sobre éste último subcampo formativo coincide con la pobreza de aprendizaje identificada por la profesora en el inicio del curso escolar.

Asimismo, al observar detenidamente la tabla 4.10, es posible localizar en cinco de los seis campos formativos una serie de competencias que no formaban parte de los conocimientos previos de los alumnos y, sin embargo, fueron logradas al menos por las dos terceras partes del alumnado: LC11, PM20, ECM29, EAA38 y DFS48. Igualmente, encontramos otras competencias que los alumnos han adquirido a pesar de no formar parte del plan anual de trabajo de la profesora: DPS2, LC14, PM24 y PM26. En contraparte, localizamos otras competencias que, aun cuando aparecen en el plan anual de trabajo de la profesora y en algunos casos formaban parte de los conocimientos previos en la mayoría del alumnado, en los diagnósticos finales fueron desarrolladas escasamente –LC12, LC17, LC18, PM19, ECM27, ECM33, EAA40 y EAA45- o ningún alumno las alcanzó-PM25, ECM36-.

Finalmente, con respecto a los campos formativos de nuestro interés –LC y PM-, en la tabla 4.10, se advierte que los aprendizajes de los alumnos se concentran mayormente en torno a las competencias LC11, LC17, PM20 y PM23. Es de llamar la atención que, tanto al inicio del curso como al final, exista un alumno de quien la profesora no reporta aprendizaje matemático alguno y que éste no sea el mismo. Al inicio del curso era la EA7 y al finalizar es la EA9, quien a su vez resulta el alumno con menos aprendizajes adquiridos en lo que concierne a los dos campos analizados.

Ahora bien, a partir de la tabla 4.10, hemos generado un comparativo entre el logro grupal inicial y el final respecto a cada una de las 50 competencias que el Programa contempla, el cual presentamos a continuación en la gráfica 4.6.

Gráfica 4.6. Comparativo porcentual del logro grupal inicial y final de los alumnos de PIII del Centro A con respecto a las 50 competencias propuestas por el PEP (2004)



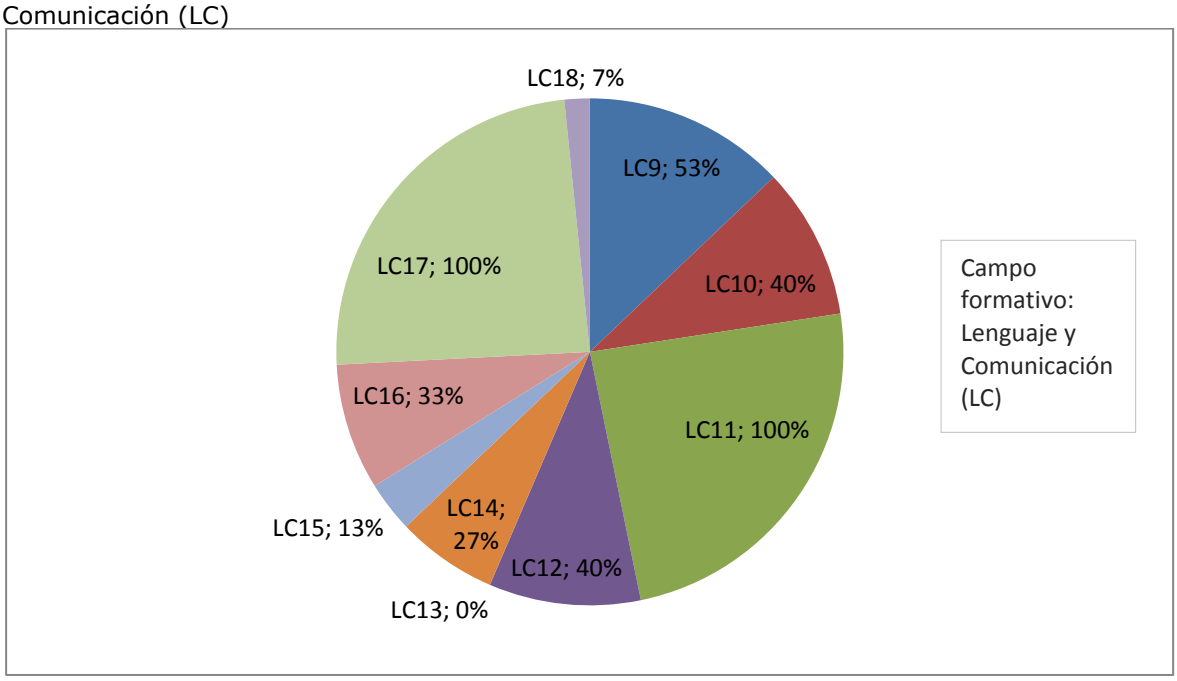
Al observar detenidamente la gráfica 4.6, podemos identificar que existen variaciones entre el nivel de logro grupal inicial y el final, en algunas de las 50 competencias del Programa. Así, tenemos 28 competencias cuyo nivel de logro aumentó considerablemente, las cuales se concentran mayormente en el campo formativo Pensamiento Matemático (PM); en contraparte, localizamos 13 competencias pertenecientes a diversos campos formativos, que aún cuando fueron incluidas en el plan anual de trabajo de la P1A y en algunos casos eran parte de los conocimientos previos de

alumnado, en los diagnósticos finales muestran un decremento en el porcentaje de logro grupal. Por último, existen 9 competencias cuyo nivel de logro grupal inicial se mantuvo sin variaciones al cierre del curso escolar, entre las que se encuentran varias competencias que permanecieron en un 0% de logro grupal.

Ahora bien, centrando nuestra mirada en los campos formativos LC y PM –núcleo de nuestra investigación-, en la gráfica 4.6, es posible observar que los aprendizajes finales del alumnado muestran un mayor incremento en el campo Pensamiento Matemático (PM), y que la mayoría de sus aprendizajes se concentran en las competencias LC11, LC17, PM20 y PM23. Esto coincide -sólo en parte- con el registro de la profesora A al inicio del curso, ya que reconocía como parte de los aprendizajes previos, en al menos la mitad de su grupo, las competencias LC17 y PM23. Llama nuestra atención el aumento que registra la PM20 –de un 0% de logro grupal inicial a un 73% final-, ya que fue una competencia que la profesora trabajó, intencionadamente, sólo dos veces en el curso escolar.

Hasta ahora hemos presentado el análisis general del desempeño final de los alumnos del Centro A. En seguida, en las gráficas 4.7 y 4.8, recogemos los resultados del análisis porcentual de los diagnósticos finales con respecto a las competencias de ambos campos formativos, entre las que se encuentran las seleccionadas como caso específico de estudio –LC11 y PM20-.

Gráfica 4.7. Comportamiento porcentual de los aprendizajes finales del grupo de PIII del Centro A, con respecto a cada una de las competencias comprendidas en el campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC)



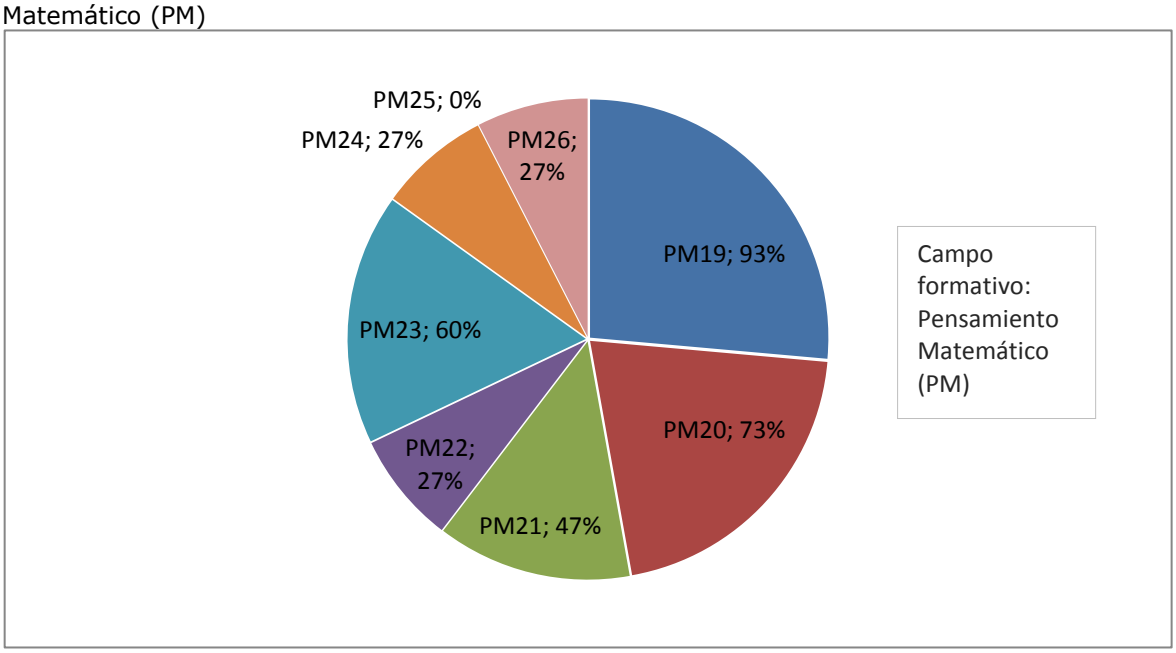
Como se aprecia en la gráfica 4.7, las competencias del campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC), que han adquirido el total de los alumnos al finalizar el curso escolar son la LC11 y la LC17. A estas competencias le siguen la LC9, LC10 y LC12 –las dos últimas comparten el mismo porcentaje-, LC16 y LC14, con un nivel de dominio grupal del 47%, 40%, 33% y 27% respectivamente. En contraste, la LC15, LC18 y LC13 representan el conjunto de competencias menos logradas por los alumnos, con un 13%, 7% y 0% respectivamente.

Si comparamos estos hallazgos con los obtenidos al inicio del curso –gráfica 4.3-, resulta comprensible el hecho de que el total de los alumnos haya logrado la competencia LC17, ya que desde el inicio del curso formaba parte de los conocimientos previos del 80% de los alumnos; lo que no sucedía en el caso de la LC11, la cual formaba parte del el conjunto de competencias menos logradas por los alumnos al iniciar el curso. El hecho de que el porcentaje de logro grupal de la LC11 pasara inicialmente de un 20% a un 100%, coincide con lo establecido en el plan anual de trabajo de la profesora, quien identificaba esta competencia como parte de aquellos aspectos en los que los alumnos requerían mayor apoyo.

Continuando con el análisis, llama nuestra atención que haya competencias cuyo porcentaje de logro grupal en vez de crecer fue a la baja, como es el caso de la LC9, LC10, LC12 y la LC15, especialmente en lo que respecta a la LC10 y LC12, debido a que ambas fueron contempladas por la profesora como parte de aquellos aspectos en los que los alumnos requerían mayor apoyo, y por tanto se comprometía a trabajarlos. Del resto de competencias, también sobresale la LC13 cuyo porcentaje de logro no cambió a lo largo del curso, como se observa en la gráfica 4.3 y en la gráfica 4.7, y de la que la profesora A no reporta aprendizaje alguno en sus alumnos, ni al inicio ni al final del curso escolar.

Ahora bien, pasando al campo formativo Pensamiento Matemático (PM), en la gráfica 4.8, incluimos el mismo tipo de análisis que hasta ahora hemos presentado a propósito del campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC).

Gráfica 4.8. Comportamiento porcentual de los aprendizajes finales del grupo de PIII del Centro A, con respecto a cada una de las competencias comprendidas en el campo formativo Pensamiento Matemático (PM)



Como se aprecia en la gráfica 4.8, las competencias del campo formativo Pensamiento Matemático (PM), que de acuerdo con los diagnósticos finales han adquirido la mayoría de los alumnos, son la PM19 y la PM20 con un nivel de dominio del 93% y 73%, respectivamente. A estas competencias le siguen la PM23, PM21, PM24 y PM26 –éstas dos últimas comparten el mismo porcentaje-, con un nivel de dominio grupal del 60%, 40% y 27% respectivamente. En contraste, la PM22 y la PM25 representan el conjunto de competencias menos logradas por los alumnos, con un 20% y 0%, respectivamente.

Si comparamos estos hallazgos con los obtenidos al inicio del curso –gráfica 4.4-, es posible notar que el nivel de dominio de los alumnos respecto a la competencia PM19 se mantuvo sin cambios, iniciando y terminando con un 93%. Lo anterior llama nuestra atención, si tomamos en cuenta que la profesora registró esta competencia, en un inicio, como parte de aquellos aspectos en los que sus alumnos requerían mayor apoyo y por lo tanto, se comprometía a promover durante el curso escolar. En el caso de la PM20 –la segunda competencia más lograda al final del curso-, sí se registraron cambios relevantes; ésta formaba parte del conjunto de competencias menos logradas por los alumnos al iniciar el curso, y el hecho de que el porcentaje de dominio pasara de un 0% a un 73%, coincide con lo establecido en el plan anual de trabajo de la profesora, en donde identifica esta competencia como parte de aquellos aspectos en los que los alumnos requerían mayor apoyo. En relación a la PM23, la tercera competencia con mayor dominio final, observamos un incremento de 26 puntos porcentuales, yendo de un

47% de logro inicial a un 73% final. Lo anterior podría estar asociado al hecho de que, como en el caso de la PM20, la PM23 también formaba parte del listado de competencias que la profesora se comprometía a promover con mayor frecuencia durante el curso escolar.

Continuando con el análisis, y contrario a lo que sucedía en el campo formativo LC, en la gráfica 4.8 podemos apreciar que el resto de las competencias asociadas al campo formativo PM –exceptuando la PM25- muestran un porcentaje de logro mayor en comparación con el inicio del curso –ver gráfica 4.4-. Así tenemos que de un 0% de logro inicial en la PM21, PM22, PM24 y PM26, los alumnos pasaron a un 40%, 20% y 27% -el último porcentaje aplica para la PM24 y la PM26- respectivamente. Este incremento resulta relevante, si consideramos que la PM24 y PM26 fueron competencias que la profesora descartó de su plan anual de trabajo, y por tanto se supone que no trabajó durante el curso escolar.

Finalmente, cabe resaltar que la PM25 es la única competencia de este campo formativo cuyo porcentaje de logro se mantuvo en 0% a lo largo del curso –ver gráficas 4.4 y 4.8-, a pesar de estar incluida en el plan anual de trabajo de la profesora A, como un aspecto a promover durante el curso escolar.
Hasta este momento hemos presentado los resultados relativos al análisis de los 15 diagnósticos individuales finales del grupo de PIII, elaborados por la profesora del Centro A. Seguidamente, abordaremos los resultados concernientes al análisis del documento titulado *evaluación final.*

Tal como lo explicamos en el punto 4.2.2 de nuestro informe, la *evaluación final* debía responder a una serie de ocho cuestiones. En este sentido, la profesora del Centro A inicia su evaluación haciendo una breve descripción de cómo terminó conformado el grupo y de la actitud general que mostraron ante las actividades. Después de esta introducción, la P1A comienza a dar respuesta a las cuestiones sugeridas en el procedimiento.

Respecto a la primera cuestión –si las actividades propuestas durante el ciclo escolar favorecieron las intenciones educativas-, la P1A comenta que: "*…la mayoría fueron innovadoras y de gran interés…gracias a las notas de la Jefa de Área que estaba al pendiente de que en verdad se favoreciera la intención educativa* (competencia)…*"* y añade que *"de las 26 competencias sólo 3 no se tomaron como intención educativa, pero se favorecieron en otras competencias que se favorecen…"*. Esta afirmación no

corresponde con el análisis presentado anteriormente, ya que en principio nosotros encontramos que su plan anual de trabajo incluye 28 competencias –ver tabla 4.6 - y no 26 como ella menciona; asimismo, pudimos identificar algunas competencias que la profesora A incluye en su plan anual –como por ejemplo, la LC13 o la PM25-, pero que finalmente no las reconoce como parte de los aprendizajes finales de ningún alumno. Con respecto a las tres competencias que según su evaluación final no "*se tomaron como intención educativa"*, podemos señalar que con el análisis realizado hasta ahora, no nos ha sido posible identificarlas; no obstante, suponemos que al analizar el programa evaluativo de la profesora en el siguiente capítulo -como parte del estudio de sus prácticas de evaluación-, estas tres competencias pudieran salir a relucir.

En relación con la segunda y tercera cuestión –si las ayudas o la participación guiada del personal educativo favorecieron o limitaron el aprendizaje infantil y qué actividades agradaron a los alumnos motivando su interés a participar en las experiencias de aprendizaje propuestas-, la P1A da cuenta de ellas explicando que: *"en más de dos ocasiones se encaminaron las actividades hacia los intereses de los niños ya que no les causaron motivación…Respecto a la intervención educativa existió, en la mayoría de actividades, interés, participación, involucramiento por parte de las maestras, apoyando, ayudando y motivando a cada uno de los niños para favorecer las competencias…".*

Referente a la cuarta cuestión –cómo participaron los padres de familia en las actividades que se llevaron a cabo- la P1A menciona que hubieron sólo seis padres de familia cuya *"participación, apoyo y cooperación fue constante y presente durante el ciclo escolar…"* y sobre los restantes nueve padres de familia explica que no es que no hayan cumplido nunca, *"más bien el seguimiento no fue el adecuado y oportuno, más esto no mostró alguna dificultad para nosotras maestras ya que se trabajaba con todos los niños por igual. Obviamente haciendo equipos con los niños que tenían más experiencia con los que no –constructivismo-".*

Menciona también que las limitaciones a las que se enfrentaron –quinta cuestión- fueron *"…la retroalimentación en el tema de los pintores y experimentos para una mejor aplicación de las actividades y otra más general la contingencia por la influenza".* La sexta cuestión –mencionar los puntos débiles y fuertes de los alumnos- no se encuentra respondida en la evaluación final, así que enseguida de las limitaciones antes mencionadas, la profesora del Centro A pasa a dar cuenta de la séptima cuestión –si se cumplieron los compromisos que se establecieron en el plan anual de trabajo-, explicando que: *"la mayoría de los compromiso se cumplieron, siendo el más importante*

para la etapa preescolar la confianza, seguridad, autonomía y la forma de tratar a los pequeños, existiendo muchos avances por todos los niños del grupo, tomando en cuenta que no son iguales y que todos son capaces y cuentan con inteligencias múltiples pero unos más encaminados hacia una dirección específica…de lo que sí estamos seguras es que existió una retroalimentación recíproca porque también se aprende de los niños". Al respecto, sólo queremos precisar que la afirmación de la P1A sobre que todos los alumnos registraron avances no guarda coherencia con los resultados obtenidos a partir del contraste hecho entre los diagnósticos individuales iniciales y los finales.

El comentario anterior es el punto con el que la profesora termina la evaluación final de su grupo; ya que respecto a la octava cuestión –las necesidades individuales de aprendizaje de los alumnos- no aporta información alguna.

Con esta precisión, damos por concluida la presentación de los resultados derivados del análisis documental del caso del Centro A. En seguida, damos paso a los resultados derivados del análisis de los documentos de nuestro siguiente caso de estudio: el aula de PIII del Centro B.

4.2.4. Las prácticas de evaluación en el aula de Preescolar III de la Estancia Infantil B: tercer nivel

Diagnósticos iniciales del grupo de PIII del Caso B

El grupo de PIII de la profesora B quedó integrado por 23 alumnos, de los cuales 11 son niños –de aquí en adelante, alumnos E1B al E11B- y 12 niñas –de aquí en adelante, alumnas E12B a la E23B-; en consecuencia, la profesora generó 23 diagnósticos iniciales. En términos generales, los diagnósticos responden a las características señaladas en el procedimiento que guía su elaboración: fueron elaborados durante el mes de septiembre y dan cuenta de lo que saben y pueden hacer los alumnos; no obstante, a diferencia del Centro A, en ninguno de estos diagnósticos se incluye información específica aportada por el equipo interdisciplinario sobre alguna condición que requiera de atención o cuidado especiales, tal y como lo estipula el procedimiento.

En la tabla 4.11, presentamos un mapa con las competencias que cada alumno logra inicialmente, con relación a los diferentes campos y subcampos formativos propuestos en el Programa, elaborado a partir del análisis de los diagnósticos individuales. Como se

observa, el máximo de competencias que los alumnos de PIII del Centro B poseen, como parte de sus conocimientos previos, son 31 de las 50 totales –alumnos E12B, E18B y E20B-, y el mínimo, 18 competencias de las 50 totales –alumnos E13B y E16B-, llama nuestra atención que estos dos últimos alumnos sean también los únicos en quienes la profesora B no logra identificar ningún aprendizaje previo en uno de los subcampos formativos –LO en el caso del E13B y RI en el caso del E16B-. Sin embargo, a diferencia del Centro A, la profesora B reconoce en el grupo de PIII un cúmulo mayor de aprendizajes previos –en términos de competencias-, distribuidos en cada uno de los campos y subcampos formativos propuestos por el Programa.

Tabla 4.11. Mapa general de las competencias que los alumnos de PIII del Centro B saben y pueden hacer al inicio del curso escolar

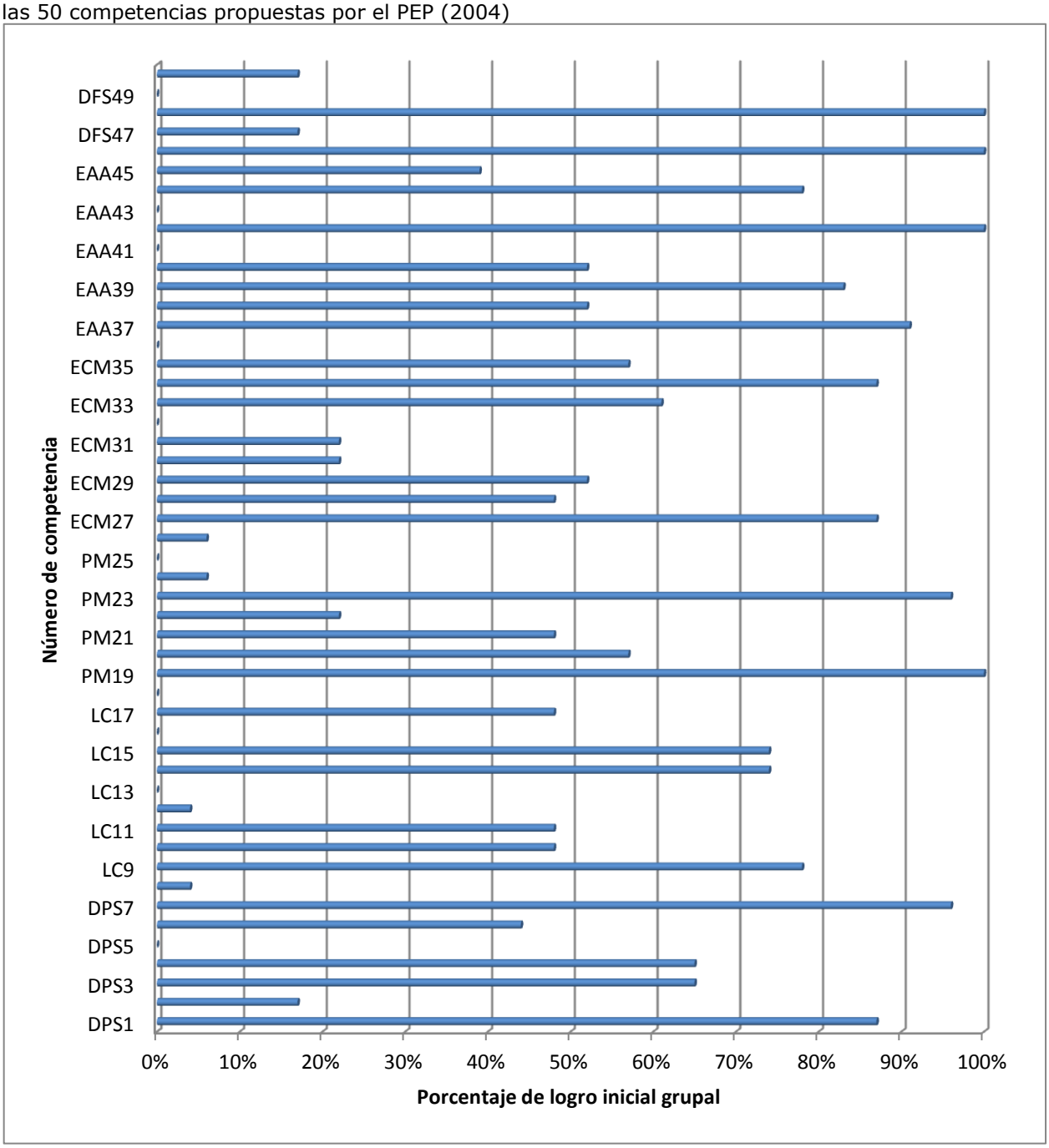
Alumnos	Campos y subcampos formativos														Total de competencias
	DPS		**LC**		**PM**		**ECM**		**EAA**				**DFS**		
	IPA	**RI**	**LO**	**LE**	**N**	**FEM**	**MN**	**CVS**	**EAM**	**ECAD**	**EAP**	**EDAT**	**CFE**	**PS**	
E1B	2,3	6,7	9,10	14	19,20	24	27	33,35	38	39,40	42	44,45	46	48	**21**
E2B	1,2,3,4	6,7,8	9	17	19	23,26	27,30	34,35	37,38	39,40	42	45	46	48	**24**
E3B	1,4	6,7	9,10	15	19,22	23,24,26	27	33,34	37,38	40	42	44	46	48	**22**
E4B	1,3,4	6,7	9,10	17	19,22	23,26	27,31	34	37,38	39,40	42	45	46	48	**23**
E5B	1,3,4	6,7	9	15,17	19,21	23,26	27,30	34,35	38	40	42	45	46	48	**22**
E6B	1,4	7	9,14	17	19,22	23,26	27,31	34,35	37,38	40	42	45	46,47	48	**22**
E7B	1,3	6,7	9,14	17	19	23,26	27,30	33,34	37	39,40	42	44,45	46	48	**22**
E8B	1	6,7,	9,11	14,15,17	19,20,22	23,24	27,31	34,35	37,38	39.40	42	45	46	48	**25**
E9B	1	7	11	14,15	19,20,21	23,24	27,28, 29	33,34	37	39,40	42	44	46	48	**22**
E10B	1	6,7	9	14,15	19	23,26	27,31	33,34	37,38	40	42	45	46	48	**20**
E11B	1,2,4	6,7	9	14,17	19	23,26	27	34,35	37,38	39,40	42	44,45	46	48	**23**
E12B	1,3,4	7	9,10, 11	14,15	19,20,21	23,24,26	27,28, 29,30	33,34,35	37	39,40	42	44	46, 47	48 50	**31**
E13B	1,4	7	-	14,15	19,20	23,24	28,29	33	37	39	42	44	46	48	**18**
E14B	1,3	7	9,10, 11	14,15	19,20,22	23	27,28, 29	33,34,35	37	39	42	44	46	48	**24**
E15B	1,3,4	7	9,10, 11	14,15,17	19,20,21	23,24,26	28,29	33,34,35	37	39	42	44	46	48	**27**
E16B	3	-	10	14,15	19,20,21	23,24	27,29	34	37	39	42	44	46	48	**18**
E17B	3,4	7	10,11	14,17	19,20	23,24	28,29	33,34	37	39	42	44	46	48	**21**

Tabla 4.11. Mapa general de las competencias que los alumnos de PIII del Centro B saben y pueden hacer al inicio del curso escolar (continuación)

Alumnos	Campos y subcampos formativos														Total de competencias
	DPS		**LC**		**PM**		**ECM**		**EAA**				**DFS**		
	IPA	**RI**	**LO**	**LE**	**N**	**FEM**	**MN**	**CVS**	**EAM**	**ECAD**	**EAP**	**EDAT**	**CFE**	**PS**	
E18B	1,3,4	7	9,10, 11	14,15	19,20,21	23,24,26	27,28, 29,30	33,34,35	37,38	39	42	44	46,47	48 50	**31**
E19B	1,3	7	10	14,15	19,20,21	23,24	27,28, 29	34,35	37	39	42	44	46,47	48	**23**
E20B	1,3,4	7	9,10 11,12	14,15,17	19,20,21	23,24,26	27,28, 29	33,34,35	37,38	39	42	44	46	48 50	**31**
E21B	1,3,4	7	9,11	14,15	19,20,21	23,24,26	27,28, 29	33,34,35	37	39	42	44	46	48	**26**
E22B	1,4	7	9,11	14,15,17	19,21	23,24	27,28, 29	34	37	39	42	44	46	48 50	**23**
E23B	1,2,3,4	6,7	9,11	14,15	19,21	23,26	27,31	33	37,38	39	42	44	46	48	**24**

Ahora bien, a partir de la tabla 4.11, hemos generado un análisis del logro grupal inicial -en términos de porcentaje-, con respecto a cada una de las 50 competencias que el Programa contempla, el cual presentamos a continuación en la gráfica 4.9.

Gráfica 4.9. Porcentaje del logro grupal inicial de los alumnos de PIII del Centro B con respecto a las 50 competencias propuestas por el PEP (2004)



Como se aprecia en la gráfica 4.9, el grupo PIII del Centro B posee conocimientos previos diversos, los cuales muestran niveles de logro contrastantemente divergentes que van desde el 0% hasta el 100%. En este sentido, a partir del análisis realizado es posible distinguir tres grandes bloques de competencias.

El primero de ellos está integrado por 15 competencias con un elevado porcentaje de logro grupal –al menos 70%-, tal y como se aprecia en la tabla 4.12, incluida a continuación. De este grupo de campos formativos y competencias, existen 3 campos en los que la profesora del Centro B reporta una competencia con el 100% de logro grupal inicial: Pensamiento Matemático (PM19), Expresión y Apreciación Artísticas (EAA42) y Desarrollo Físico y Salud (DFS46 y DFS48). En consecuencia, cabría esperar que estas últimas cuatro competencias fueran excluidas del trabajo anual de la P1B por ser conocimientos que el total del grupo posee al iniciar el curso escolar.

Tabla 4.12. Competencias en las cuales los alumnos del Centro B muestran un elevado nivel de logro grupal inicial

Campos formativos	**Subcampos formativos**	**No. de competencia**	**Porcentaje de logro grupal inicial**
Desarrollo Personal y Social **(DPS)**	Identidad Personal y Autonomía **(IPA)**	1	87%
	Relaciones Interpersonales **(RI)**	7	96%
Lenguaje y comunicación **(LC)**	Lenguaje Oral **(LO)**	9	78%
	Lenguaje Escrito **(LE)**	14	74%
		15	74%
Pensamiento Matemático **(PM)**	Número **(N)**	19	100%
	Forma, Espacio y Medida **(FEM)**	23	96%
Exploración y Conocimiento del Mundo **(ECM)**	Mundo Natural **(MN)**	27	87%
	Cultura y Vida Social **(CVS)**	34	87%
Expresión y Apreciación Artísticas **(EAA)**	Expresión y Apreciación Musical **(EAM)**	37	91%
	Expresión Corporal y Apreciación de la Danza **(ECAD)**	39	83%
	Expresión y Apreciación Plástica **(EAP)**	42	100%
	Expresión Dramática y Apreciación Teatral **(EDAT)**	44	78%
Desarrollo Físico y Salud **(DFS)**	Coordinación Fuerza y Equilibrio **(CFE)**	46	100%
	Promoción de la Salud **(PS)**	48	100%

En el segundo bloque ubicamos a las 17 competencias con un logro grupal inicial medio –entre el 30 y el 69%-. Como se aprecia en la tabla 4.13, los campos formativos que concentran mayor número de competencias con un nivel de logro medio son Pensamiento Matemático (PM) y Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM), con 4 competencias

cada uno. Este grupo de competencias podría aparecer como parte de la planeación anual de la profesora, sobre todo aquellas que tienen un porcentaje de logro por abajo del 50%.

Tabla 4.13. Competencias en las cuales los alumnos de PIII del Centro B muestran un nivel medio de logro grupal inicial

Campos formativos	Subcampos Formativos	No. de competencia	Porcentaje de logro grupal inicial
Desarrollo Personal y Social **(DPS)**	Identidad Personal y Autonomía **(IPA)**	3	65%
		4	65%
	Relaciones Interpersonales **(RI)**	6	44%
Lenguaje y comunicación **(LC)**	Lenguaje Oral **(LO)**	10	48%
		11	48%
	Lenguaje Escrito **(LE)**	17	48%
Pensamiento Matemático **(PM)**	Número **(N)**	20	57%
		21	48%
	Forma, Espacio y Medida **(FEM)**	24	61%
		26	61%
Exploración y Conocimiento del Mundo **(ECM)**	Mundo Natural **(MN)**	28	48%
		29	52%
	Cultura y Vida Social **(CVS)**	33	61%
		35	57%
Expresión y Apreciación Artísticas **(EAA)**	Expresión y Apreciación Musical **(EAM)**	38	52%
	Expresión Corporal y Apreciación de la Danza **(ECAD)**	40	52%
		45	39%

Finalmente, en la tabla 4.14 que presentamos a continuación, incluimos el tercer bloque que se compone de 18 competencias que muestran un bajo nivel de logro grupal inicial –menos del 30%-, las cuales se esperaría que la profesora promoviera durante el curso escolar. De este grupo de competencias, 9 de ellas muestran un 0% de logro grupal inicial: DPS5, LC13, LC16, LC18, PM25, ECM32, ECM36, EAA41 y DFS49. Llama nuestra atención que la tercera parte de este último grupo de competencias, se concentre en el campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC).

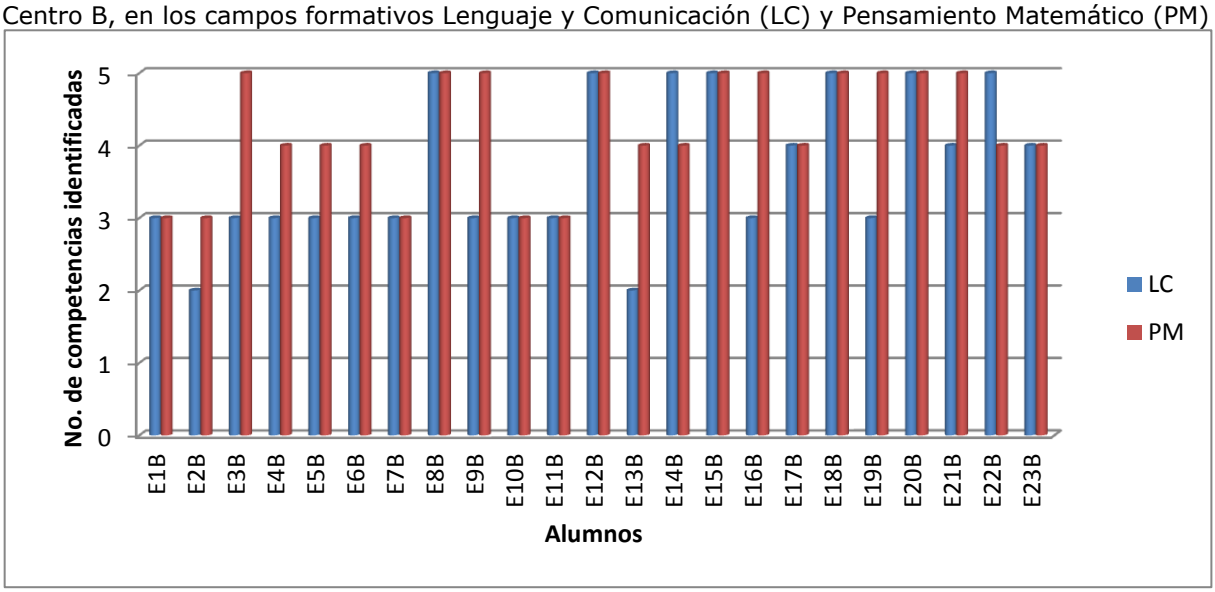
Tabla 4.14. Competencias en las cuales los alumnos de PIII del Centro B muestran un bajo nivel de logro grupal inicial

Campos formativos	Subcampos formativos	No. de competencia	Porcentaje de logro grupal inicial
Desarrollo Personal y Social **(DPS)**	Identidad Personal y Autonomía **(IPA)**	2	17%
	Relaciones Interpersonales **(RI)**	5	0
		8	4%
Lenguaje y comunicación **(LC)**	Lenguaje Oral **(LO)**	12	4%
		13	0
	Lenguaje Escrito **(LE)**	16	0
		18	0
Pensamiento Matemático **(PM)**	Número **(N)**	22	22%
	Forma, Espacio y Medida **(FEM)**	25	0
Exploración y Conocimiento del Mundo **(ECM)**	Mundo Natural **(MN)**	30	22%
		31	22%
		32	0
	Cultura y Vida Social **(CVS)**	36	0
Expresión y Apreciación Artísticas **(EAA)**	Expresión Corporal y Apreciación de la Danza **(ECAD)**	41	0
	Expresión y Apreciación Plástica **(EAP)**	43	0
Desarrollo Físico y Salud **(DFS)**	Coordinación Fuerza y Equilibrio **(CFE)**	47	17%
	Promoción de la Salud **(PS)**	49	0
		50	17%

Hasta aquí damos por concluido el análisis global del logro grupal inicial, con respecto a las 50 competencias que contempla el Programa. A continuación, procederemos a analizar con mayor detalle los resultados relativos a los campos formativos foco de nuestra investigación: Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM).

A partir del análisis de cada diagnóstico individual –tabla 4.11- hemos elaborado la gráfica 4.10, en donde se aprecia el número de competencias que la profesora B ha identificado en cada uno de sus alumnos, con respecto a los campos formativos antes señalados.

Gráfica 4.10. Número de competencias que inicialmente logran los alumnos del grupo de PIII del Centro B, en los campos formativos Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM)



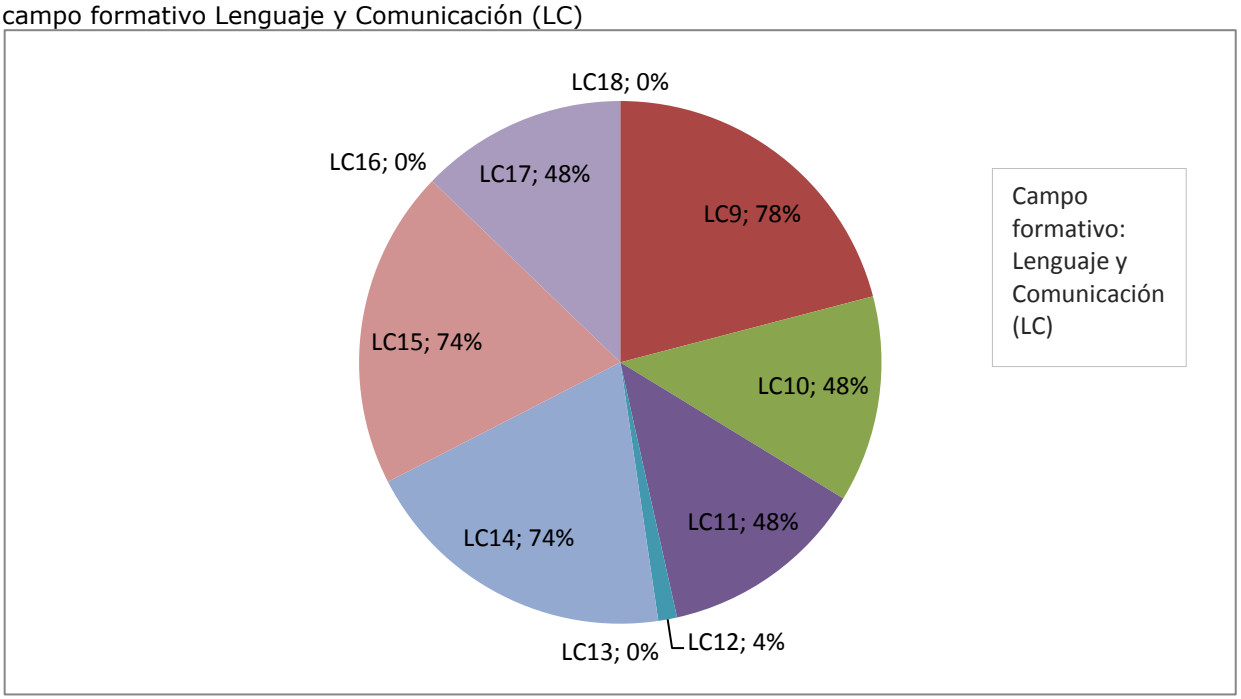
Como se observa en la gráfica 4.10, los alumnos poseen ligeramente menos fortalezas iniciales en lo que se refiere a las competencias del campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC), siendo 5 el máximo y 2 el mínimo de competencias logradas por cada alumno, de un total de 10 competencias que el PEP (2004) contempla en este campo formativo.

Asimismo, en la gráfica 4.10, se observa que la mayoría de los aprendizajes previos que la profesora B identifica al inicio del curso escolar se concentran en las competencias asociadas al campo formativo Pensamiento Matemático (PM), siendo 5 el máximo y 3 el mínimo de competencias logradas por cada alumno, de un total de 8 competencias que el PEP (2004) contempla en este campo formativo.

Finalmente, en la gráfica 4.10, también es posible advertir que sobresalen 5 alumnos –E8B, E12B, E15B, E18B y E20B-, en quienes la profesora reconoce el mayor número de competencias alcanzadas grupalmente –cinco competencias- respecto a los dos campos formativos antes señalados; de estos alumnos, tres coinciden con los identificados como aquéllos que poseen el máximo de competencias totales al iniciar el curso –E12B, E18B y E20B-; en contraparte, de acuerdo con la profesora, el alumno E2B es quien menos aprendizajes iniciales posee respecto a los dos campos formativos analizados, esto a pesar de no figurar como uno de los alumnos identificados con el mínimo de aprendizajes previos al iniciar el curso.

Ahora bien, con la finalidad de conocer el desempeño grupal inicial en relación cada una de las competencias que integran estos dos campos formativos, introducimos las gráficas 4.11 y la 4.12. En la primera, ilustramos el dominio grupal inicial respecto a las diferentes competencias del campo formativo Lenguaje y Comunicación, entre las que se encuentran la seleccionada como caso específico de estudio –LC11-.

Gráfica 4.11. Comportamiento porcentual de los aprendizajes previos del grupo de PIII del Centro B, al inicio del curso escolar, con respecto a cada una de las competencias comprendidas en el campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC)



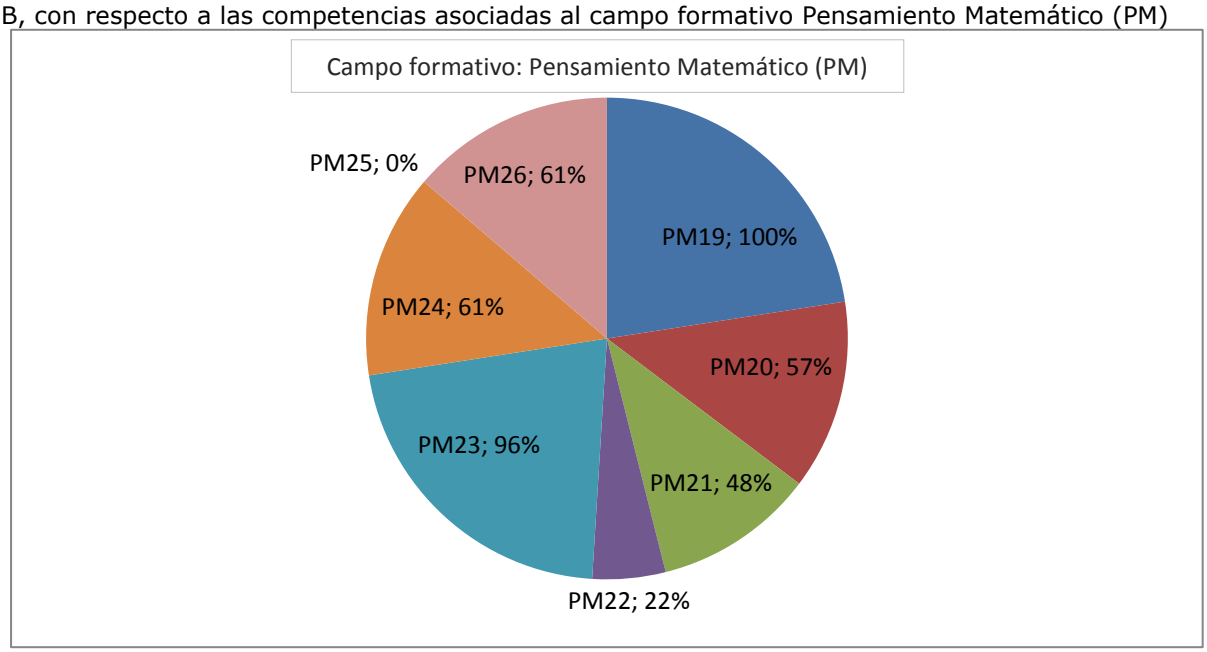
Como se aprecia en la gráfica 4.11, las competencias de Lenguaje y Comunicación (LC) que la P1B ha identificado como aquéllas que mayormente poseen los alumnos, al iniciar el curso escolar, son la LC9 con un 78% de dominio grupal, seguida de las LC14 y LC15 con un 74% y de las LC10, LC11, y LC17 con un 48% de dominio grupal. En contraste, la LC12, LC13, LC16 y LC18 –las tres últimas comparten el mismo porcentaje de dominio grupal- representan el conjunto de competencias menos logradas por los alumnos, con un 4% y 0%, respectivamente.

Atendiendo a estos resultados, y de acuerdo con las directrices establecidas en los documentos que rigen las prácticas de evaluación del profesorado de Preescolar del ISSSTE -analizados en los apartados 4.2.2 de nuestro informe-, cabría esperar que la profesora del Centro B excluyera al primer grupo de competencias –LC9, LC14, LC15, LC10, LC11 y LC17- de sus conclusiones o plan anual de trabajo por ser aprendizajes previos que sus alumnos ya poseen –sobre todo las LC9, LC14 y LC15 debido a que casi

tres cuartas partes del grupo las han adquirido-, y en cambio se centrara en promover, de forma intencionada, durante el curso escolar las competencias que la mayoría del grupo aún no ha adquirido -LC12, LC13, LC16 y LC18 -.

Con relación al campo formativo Pensamiento Matemático (PM), a continuación ilustramos en la gráfica 4.12, el análisis porcentual del logro grupal inicial respecto a cada una de las competencias asociadas a este campo, entre las que se encuentran la seleccionada como caso de estudio –PM20-.

Gráfica 4.12. Comportamiento porcentual de los aprendizajes previos del grupo de PIII del Centro B, con respecto a las competencias asociadas al campo formativo Pensamiento Matemático (PM)



Como se aprecia en la gráfica 4.12, son seis las competencias asociadas al Pensamiento Matemático (PM), que la P1B ha identificado como aquéllas que mayormente poseen los alumnos al iniciar el curso escolar: PM19, PM20, PM21, PM23, PM24 y PM26 –las dos últimas comparten el mismo porcentaje-, con nivel de logro grupal del 100%, 57%, 48%, 96% y 61%, respectivamente. En contraste, la PM22 y PM25 representan el conjunto de competencias inicialmente menos logradas por los alumnos, con un 22% y 0%, respectivamente.

Atendiendo a estos resultados, y de acuerdo con los documentos analizados en el apartado 4.2.2 de nuestro informe, cabría esperar que la profesora del Centro B excluyera al primer grupo de competencias –PM19, PM20, PM21, PM23, PM24 y PM6- de sus conclusiones o plan anual de trabajo por ser aprendizajes previos que la mayoría de

sus alumnos ya poseen –sobre todo la PM19 y la PM23 debido a que casi la totalidad de los alumnos las han adquirido-, y se centrara en promover, de forma intencionada, durante el curso escolar las competencias alrededor de las cuales identifica pocos o nulos aprendizajes previos en el grupo -PM22 y PM25-.

Finalizamos el análisis de los diagnósticos iniciales del grupo de PIII del Centro B, con la mención de que, contrariamente a lo que sucedía con el grupo de PIII del Centro A, las dos competencias elegidas como foco específico de nuestro estudio forman parte del conjunto de competencias que al menos la mitad del grupo ya posee al iniciar el curso escolar –la LC11 con un 48% de dominio grupal y la PM20 con un 57%-, y por tanto, no sería raro el hecho de que la P1B las descartara al elaborar sus conclusiones o plan anual de trabajo.

Conclusiones o plan anual de trabajo de la profesora B: documento generado a partir de los diagnósticos iniciales del grupo de PIII

A continuación, siguiendo el orden establecido en las directrices que rigen las prácticas de evaluación del profesorado de Preescolar en las Estancias Infantiles, presentamos el análisis del documento titulado *conclusiones o plan anual de trabajo del aula*.

El documento generado por la profesora del Centro B cumple, únicamente, con el primer y último -1 y 4- de los siguientes apartados definidos en el procedimiento para su elaboración: 1) aspectos en los cuales requieren más apoyo los alumnos, indicando aquellos campos formativos en los que mostraron tener menor experiencia durante el periodo de diagnóstico; 2) experiencias que les hacen falta porque no forman parte de las prácticas culturales a las que han estado expuestos; 3) tipo de materiales que es necesario utilizar para favorecer el enriquecimiento de sus capacidades; y 4) compromisos que se establecen para favorecer las competencias de los alumnos, es decir, aquellas acciones que el personal de sala se compromete a realizar para apoyar a los niños en su aprendizaje.

En relación con el primer apartado, en la tabla 4.15, recuperamos los campos, subcampos formativos y las 25 competencias asociadas a éstos, que de acuerdo con la P1B representan aquellos aspectos en los cuales los alumnos requieren mayor apoyo y en los que centrará su práctica educativa durante el curso escolar. Este apartado guarda estrecha relación con los resultados derivados del análisis de los diagnósticos iniciales

presentado anteriormente, por ello volveremos a él una vez que finalicemos el análisis del siguiente apartado que conforma el plan anual de trabajo de la profesora B.

Tabla 4.15. Listado de los campos, subcampos formativos y competencias que la profesora del Centro B ha identificado cómo aquellos en los cuales sus alumnos de PIII requieren mayor apoyo durante el curso escolar

Campo formativo	Subcampo Formativo	Competencias que la profesora ha elegido para promover durante el curso escolar
Desarrollo Personal y Social (**DPS**)	Identidad Personal y Autonomía (**IPA**)	**1.** Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros. **2.** Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de los otros. **3.** Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa. **4.** Adquiere gradualmente mayor autonomía.
	Relaciones Interpersonales (**RI**)	**5.** Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir. **8.** Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.
Lenguaje y Comunicación (**LC**)	Lenguaje Oral (**LO**)	**10.** Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás**.** **11.** Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. **12.** Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
	Lenguaje Escrito (**LE**)	**14.** Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. **15.** Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. **16.** Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. **17.** Identifica algunas características del sistema de escritura.
Pensamiento Matemático (**PM**)	Número (**N**)	**19.** Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo. **20.** Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. **22.** Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.
	Forma, Espacio y Medida (**FEM**)	**24.** Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial. **25.** Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.
Exploración y Conocimiento del Mundo (**ECM**)	Mundo Natural (**MN**)	**27.** Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales. **29.** Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo- para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.

		30. Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.
	Cultura y Vida Social (**CVS**)	Ninguna
Expresión y Apreciación Artísticas (**EAA**)	Expresión y Apreciación Musical (**EAM**)	**38.** Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.
	Expresión Corporal y Apreciación de la Danza (**ECAD**)	**41.** Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presencia manifestaciones dancísticas.
	Expresión y Apreciación Plástica (**EAP**)	**43.** Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.
	Expresión Dramática y Apreciación Teatral (**EDAT**)	**44.** Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.
Desarrollo Físico y Salud (**DFS**)	Coordinación Fuerza y Equilibrio (**CFE**)	Ninguna
	Promoción de la Salud (**PS**)	Ninguna

En el cuarto y último apartado de su plan anual, la profesora se compromete a las siguientes acciones para fortalecer las capacidades de sus alumnos: "*trabajar en pequeños grupos e intercalar en ellos a niños y niñas, grandes y pequeños; evitar asambleas por tiempos prolongados, hacer una lectura grupal diaria, trabajar buscando información dentro de la Estancia, en diferentes fuentes bibliográficas; siempre partir de los conocimientos que ya poseen los niños*, *promover entre los niños el respeto y el apoyo mutuo; preparar anticipadamente el material que se va a utilizar en las actividades*".

Ahora bien, como lo anticipamos al iniciar el análisis del plan anual de trabajo, hemos retomado la información contenida en el primer apartado de este documento –ver tabla 4.15- para elaborar un extracto numérico de los aspectos, en términos de competencias, que la P1B ha elegido como guía de su práctica educativa para el curso escolar –ver tabla 4.16 presentada a continuación-.

Tabla 4.16. Extracto numérico de los campos, subcampos formativos y competencias que la profesora de PIII del Centro B ha elegido para orientar su práctica educativa durante el curso escolar

Campo formativo	Subcampo formativo	Competencias seleccionadas	Total	Campo formativo	Subcampo Formativo	Competencias seleccionadas	Total
DPS	IPA	1,2,3,4	**6**	EAA	EAM	38	**4**
	RI	5,8			ECAD	41	
LC	LO	10,11,12	**7**		EAP	43	
	LE	14,15,16,17			EDAT	44	
PM	N	19,20,22	**5**	DFS	CFE	-	**0**
	FEM	24,25			PS	-	
ECM	MN	27,29,30	**3**				
	CVS	-					

Como se advierte en la tabla 4.16, de los seis campos formativos propuestos por el PEP (2004), dos son los campos en los que la P1B concluye que deberá promover un mayor número de competencias: Lenguaje y Comunicación (LC) y Desarrollo Personal Social (DPS), eligiendo 7 y 6 competencias a trabajar en cada uno de ellos.

Al respecto podríamos decir, de manera general, que la priorización de uno de estos dos campos formativos guarda cierta relación con el análisis del logro grupal inicial, ilustrado en la gráfica 4.9, ya que como se observa en dicha figura, aunque las competencias que los alumnos no logran se encuentran distribuidas en los 6 diferentes campos formativos, es el campo Lenguaje y Comunicación (LC) el que concentra el mayor número de competencias con un logro grupal inicial de 0%.

Otro punto que llama nuestra atención, es que la P1B no identifique ninguna competencia a promover en el campo Desarrollo Físico y Salud, cuando nuestro análisis –ver tabla 4.14- arroja que hay tres competencias en las que los alumnos muestran un logro grupal inicial bajo: DFS47, DFS49 y DFS50.

En este sentido, al acercar nuestra mirada a las competencias específicas elegidas en cada uno de los dos campos formativos que nos interesan –LC y PM-, y contrastarlas contra las competencias identificadas a partir del análisis de los diagnósticos individuales, es posible distinguir algunas discrepancias que presentamos, a continuación, en la tabla 4.17.

Tabla 4.17. Compativo entre las competencias que requieren mayor promoción según el análisis de los diagnósticos individuales y las seleccionadas por la profesora del Centro B, en sus conclusiones o plan anual de trabajo, respecto a dos campos formativos

Competencias según el PEP	**Lenguaje y Comunicación (LC)**		**Competencias según el PEP**	**Pensamiento Matemático (PM)**	
	Competencias a promover según el análisis de los diagnósticos iniciales	Competencias a promover según las conclusiones o plan anual de la profesora		Competencias a promover según el análisis de los diagnósticos iniciales	Competencias a promover según las conclusiones o plan anual de la profesora
LC9	X	X	PM19	X	✓
LC10	X	✓	PM20	X	✓
LC11	X	✓	PM21	X	X
LC12	✓	✓	PM22	✓	✓
LC13	✓	X	PM23	X	X
LC14	X	✓	PM24	X	✓
LC15	X	✓	PM25	✓	✓
LC16	✓	✓	PM26	X	X
LC17	X	✓			
LC18	✓	X			

El símbolo (√) hace alusión a una competencia que sí deberá promoverse
El símbolo (X) hace alusión a una competencia que no deberá promoverse

Como se aprecia en la tabla 4.17, en las conclusiones o plan anual de trabajo de la P1B es posible identificar las dos competencias objeto de nuestro estudio –la LC11 y la PM20-, dentro del grupo de las que sí se deben promover; sin embargo, este resultado no se corresponde del todo con los resultados derivados del análisis de los diagnósticos iniciales, ya que ambas competencias se ubican en un nivel medio de logro grupal y por tanto, cabría esperar que no se consideraran como prioritarias.

Asimismo, tal y como sucedía con la profesora del Centro A, se observa que por una parte, la profesora del Centro B pretende promover competencias que -de acuerdo con los diagnósticos iniciales- ya forman parte de los conocimientos previos que sus alumnos poseen, como por ejemplo: la LC10, LC11, PM19 y PM24. Y por otra, deja fuera de la programación anual competencias que -de acuerdo con los diagnósticos- resulta necesario promover porque no forman parte de los aprendizajes previos de sus alumnos, como por ejemplo: la LC13 y la LC18.

Con respecto al campo Pensamiento Matemático (PM), tanto la programación anual de la profesora del Centro B, como los resultados del análisis que nosotros hemos realizado coinciden en promover dos competencias: PM22 y PM25.

Hasta ahora, hemos presentado los resultados con respecto al análisis de los diagnósticos individuales iniciales y al plan anual de trabajo del aula de PIII del Centro B. En seguida, presentaremos el análisis de las *valoraciones de la aplicación de la situación didáctica* que la profesora del Centro B ha realizado, con respecto a las competencias asociadas a los dos campos formativos de nuestro interés: Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático. Nos centraremos, únicamente, en estos campos formativos porque el análisis del conjunto de valoraciones hechas por la P1B, lo abordaremos en el siguiente capítulo de resultados, a propósito del *programa de evaluación.*

Valoraciones de la aplicación de la situación didáctica de la profesora B

Para comenzar hemos identificado que del total de las 35 planeaciones que la profesora B ha diseñado durante el curso escolar 2008-2009, sólo 8 de ellas versan sobre alguna competencia de los dos campos formativos foco de nuestro interés –Lenguaje y Comunicación y Pensamiento Matemático-. Por ello, en la tabla 4.18 presentamos la distribución de las competencias trabajadas con respecto, únicamente, a las 8 planeaciones antes mencionadas.

Tabla 4.18. Número de planeaciones semanales asociadas a alguna de las competencias de los campos formativos Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM), que la profesora del aula de PIII del Centro B ha diseñado y evaluado durante el curso escolar

Semestre	Primer semestre		Segundo semestre					
No.Semana	2	6	18	19	26	32	35	38
Campo formativo	LC	PM	PM	LC	PM	LC	LC	PM
No. de competencia	11	19	23	16	24	11	12	19

*La columna sombreada corresponde a la planeación de la competencia elegida como foco específico del Caso 2 (SD2)

Consideramos importante señalar que, de las competencias que aparecen en la tabla 4.18, sólo una –la PM23- no forma parte del listado incluido en las conclusiones o plan anual de trabajo de la P1B –ver tabla 4.16 -. Y de estas 8 competencias, sólo dos corresponden a las que nosotros hemos identificado en el bloque de logro grupal inicial bajo –LC12, LC16-, el resto están ubicadas en un nivel medio –LC11 y PM24-, y en un nivel elevado –PM19 y PM23- de logro grupal inicial.

Asimismo, resulta notorio -ver tabla 4.18- que aunque existe un *equilibrio* entre el número de semanas que le dedica al trabajo del campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC) y al Pensamiento Matemático (PM), la profesora B centra su trabajo de todo el curso, únicamente, alrededor de 3 competencias de LC y 3 de PM; cuando en

su plan anual ha dicho que trabajaría 7 competencias de LC y 5 de PM. Al respecto, llama nuestra atención el hecho de que la profesora planee y evalúe una competencia que ya ha trabajado con anterioridad –como en el caso de la LC11 trabajada en las semanas 2 y 32, o de la PM19 trabajada en la semana 6 y 38-, cuando existen otras competencias que no promovió durante el curso escolar y que formaban parte de su plan anual de trabajo, tales como la LC16, PM20, PM22 y PM25.

Ahora bien, al analizar las *valoraciones de la aplicación de la situación didáctica* de los 40 días que integran las 8 planeaciones, relacionadas con los campos formativos de nuestro interés, es posible identificar tres tipos. El primer tipo corresponde a las que llamaremos *valoraciones completas* porque dan cuenta de los tres criterios mencionados en el procedimiento para realizar la valoración: 1) si las actividades realizadas favorecieron o no las competencias de los alumnos; 2) las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo; y 3) lo que es necesario cambiar al planear situaciones didácticas próximas. El segundo tipo son las *valoraciones semi-completas* porque dan cuenta de dos de los tres criterios establecidos, sin importar cuál de ellos se trate. Y finalmente, el tercer tipo son las *valoraciones incompletas* que hacen referencia a uno de los tres criterios establecidos, sin importar cuál de ellos se trate. El concentrado del cumplimiento de estos criterios lo presentamos a continuación en la tabla 4.19.

Tabla 4.19. Concentrado del cumplimiento de los tres criterios que deben cumplir las *valoraciones de la aplicación de la situación didáctica* que la profesora de PIII del Centro B realizó diariamente con respecto a las competencias de los campos formativos Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM)

No. de semana		No. de com-peten-cia	Día	**Criterio 1** Si las actividades favorecieron o no la competencia	**Criterio 2** Condiciones de la intervención educativa	**Criterio 3** Cambios necesarios en las próximas planeaciones
Primer semestre	Semana 2	LC11	Lu	✓	✓	✓
			Mar	✓	✓	X
			Mie	✓	✓	X
			Jue	✓	✓	X
			Vie	✓	✓	✓
	Semana 6	PM19	Lu	X	✓	X
			Mar	X	✓	X
			Mie	X	✓	X
			Jue	N/E	N/E	N/E
			Vie	X	✓	X
Segundo semestre	Semana 18	PM23	Lu	X	✓	X
			Mar	X	✓	X
			Mie	X	✓	X
			Jue	X	✓	X
			Vie	X	✓	X
	Semana 19	LC16	Lu	X	✓	X
			Mar	X	✓	X
			Mie	✓	✓	X
			Jue	N/E	N/E	N/E
			Vie	N/E	N/E	N/E
	Semana 26	PM24	Lu	X	✓	X
			Mar	✓	✓	X
			Mie	X	✓	✓
			Jue	X	✓	X
			Vie	X	✓	X
	Semana 32	LC11	Lu	N/E	N/E	N/E
			Mar	N/E	N/E	N/E
			Mie	X	✓	X
			Jue	X	✓	X
			Vie	X	✓	✓
	Semana 35	LC12	Lu	X	✓	X
			Mar	X	✓	X
			Mie	X	✓	X
			Jue	X	✓	X
			Vie	X	✓	✓
	Semana 38	PM19	Lu	X	✓	✓
			Mar	X	✓	X
			Mie	X	✓	X
			Jue	X	✓	X
			Vie	X	✓	X

El símbolo (√) indica que en la valoración la profesora hace referencia al criterio señalado
El símbolo (X) indica que en la valoración la profesora no hace referencia al criterio señalado
Las iniciales N/E significan que ese día la profesora no registró la valoración de sus actividades

Como se advierte en la tabla 4.19, en la mayoría de los días evaluados la profesora B tiende a cumplir con al menos uno de los tres criterios establecidos en los procedimientos; también es posible constatar que, aunque en menor medida, existen

evaluaciones que dan cuenta de dos de los tres criterios normados; asimismo llama nuestra atención que, únicamente, sea posible encontrar dos evaluaciones que cumplen con los tres criterios y que éstas correspondan exclusivamente a una competencia del campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC). Finalmente, en el caso de la P1B, es posible apreciar un número escaso de días en los cuales no registra la evaluación de las actividades realizadas.

Al respecto, a continuación presentamos el ejemplo que –en nuestra opinión- mejor ilustra cada uno de los tres grupos de valoraciones identificadas: a) *valoración completa* porque cumple con los tres criterios, b) *valoración semi-completa* porque cumple sólo con dos de los tres criterios, y c) *valoración incompleta* porque sólo hace referencia a uno de los criterios establecidos.

a) Valoración correspondiente al día viernes de la semana 2: ejemplo de una valoración completa.

> *"La asistencia del grupo fue de 23 niños, todo el grupo asistió, así que era un caos la sala ya que todavía les cuesta trabajo respetar a los demás cuando hablan y no desesperarse tan fácil. Durante la actividad, el grupo prestó atención a la lectura del cuento, esto se modificó un poco la actividad de recuperar lo aprendido porque siendo muchos es difícil captar su atención, con el cuento reflexionaron más y entendieron los cambios de antes a ahora en México, para ellos fue muy relevante decir que los electrodomésticos, las casas de tabique y todo lo moderno es mejor que antes, se dan cuenta de que no vivieron en esa época, fue muy significativa la actividad porque aprendieron a dar información a otros y retroalimentarse con otras informaciones orales. La competencia se favoreció durante esta semana aunque se continuará trabajando en diferentes acciones para que al final del ciclo puedan aplicarlo de forma tranquila y procesar la información. Durante la semana el grupo se mostró muy inquieto, activo, participativo, cooperador, me siento satisfecha por el trabajo de la semana porque les tocó enfrentarse a hablar en público (compañeros) y a una cámara de video por primera vez".*

Como se aprecia en el texto anterior, la P1B da cuenta del primer criterio –si las actividades favorecieron o no la competencia-, casi al finalizar su redacción cuando hace explícito que: "…*Fue muy significativa la actividad porque aprendieron a dar información a otros…"*, y más adelante cuando dice: *"La competencia se favoreció durante esta semana…",* en este punto cabe aclarar que hemos considerado que la profesora cumple con este criterio cuando indica explícitamente lo que se le pide –es decir, si se favorece la competencia o no-, sin reparar en el hecho de que mencione o no los criterios de evaluación utilizados para llegar a esta conclusión.

En el segundo criterio –las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo-, es donde la profesora pone mayor énfasis y proporciona más detalles sobre el comportamiento y la actitud de los niños en las

actividades propuestas, señalando que: "*Durante la actividad, el grupo prestó atención a la lectura del cuento, esto se modificó un poco la actividad de recuperar lo aprendido porque siendo muchos es difícil captar su atención, con el cuento reflexionaron más y entendieron los cambios de antes a ahora en México…".*

Finalmente, respecto al tercer criterio –lo que es necesario cambiar al planear situaciones didácticas próximas-, consideramos que la P1B da cuenta de él cuando indica explícitamente su necesidad de cambio: "*…Aunque se continuará trabajando en diferentes acciones para que al final del ciclo puedan aplicarlo de forma tranquila y procesar la información"*, a pesar de que no mencione explícitamente en qué consisten esas acciones.

b) Valoración correspondiente al día martes de la semana 23: ejemplo de una valoración semi-completa.

> *"El día de hoy revisamos los trabajos que hicieron ayer. Se nota más seguridad al exponer. Todos tienen una idea muy clara de la diferencia entre mapas y croquis. Hicimos una lista de los mapas que conocen y para que qué nos sirven. La participación de los niños fue muy bien. La mayoría participó y pudimos escribir mucho en el pizarrón. Luego elegimos cuáles mapas y croquis íbamos a hacer. A E14B, E3B y E17B les cuesta trabajo centrar su atención en cualquier tema, por lo que los tendremos muy cerca de nosotros para la próxima vez".*

Este segundo ejemplo da cuenta de los dos últimos criterios. Con relación a las condiciones que favorecieron o no el aprendizaje –segundo criterio-, la P1B menciona que: *"…Todos tienen una idea muy clara de la diferencia entre mapas y croquis. Hicimos una lista de los mapas que conocen y para que qué nos sirven. La participación de los niños fue muy bien. La mayoría participó y pudimos escribir mucho en el pizarrón. Luego elegimos cuáles mapas y croquis íbamos a hacer".* Respecto a los cambios que es necesario hacer en sus próximas planeaciones –tercer criterio-, la profesora expresa que: *"…A E14B, E3B y E17B les cuesta trabajo centrar su atención en cualquier tema, por lo que los tendremos muy cerca de nosotros para la próxima vez".* Finalmente, como se aprecia en el texto transcrito, la P1B no menciona explícitamente si la actividad favoreció o no la competencia seleccionada –primer criterio-.

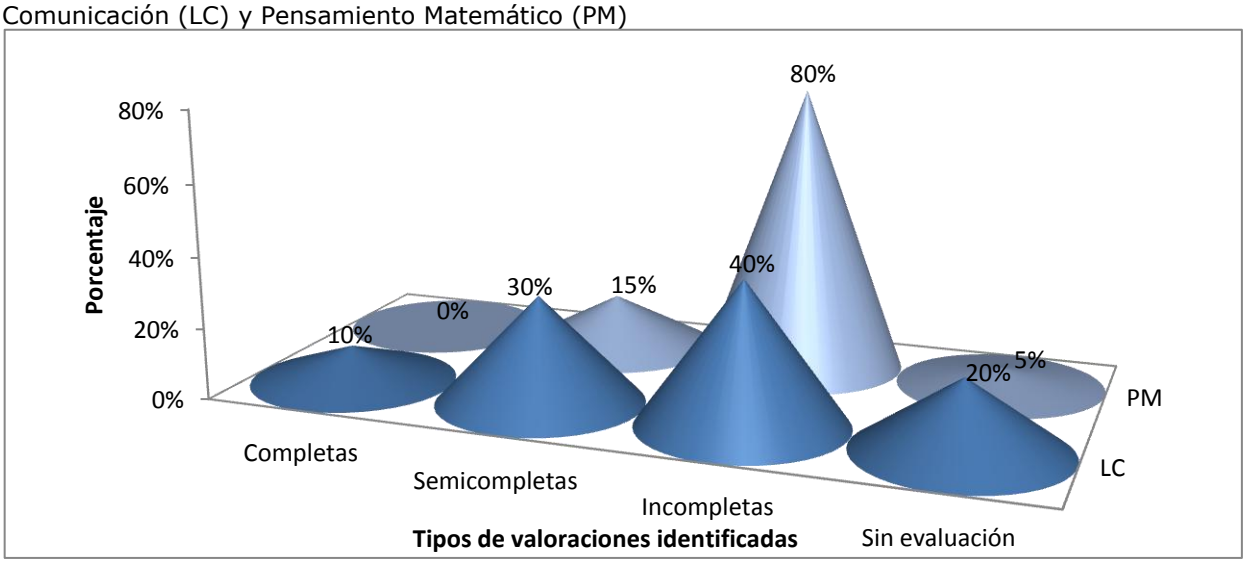
c) Valoración correspondiente al día miércoles de la semana 28: ejemplo de una valoración incompleta.

> *"El día de hoy reunimos materiales diversos como fomi de colores, tela, colores, pinturas, plumones y pegamento. Todos los niños hicieron sus guiñoles, me sorprendió lo bien que dibujan lo que quieren comunicar. Algunos tuvieron problemas con las tijeras, pero pudieron resolverlos. Fue muy satisfactorio ver qué bonitos les quedaron sus títeres y lo atentos y concentrados que estaban durante la actividad".*

En este tercer ejemplo, es posible notar que la P1B centra su evaluación en las condiciones de la actividad que favorecieron y obstaculizaron el aprendizaje de los niños –segundo criterio-, entre las primeras la profesora menciona: *"Me sorprendió lo bien que dibujan lo que quieren comunicar…Fue muy satisfactorio ver qué bonitos les quedaron sus títeres y lo atentos y concentrados que estaban durante la actividad";* y entre las segundas está el siguiente hecho: "*Algunos tuvieron problemas con las tijeras, pero pudieron resolverlos"*.

Cerramos este apartado con la gráfica 4.13, en donde a manera de síntesis, presentamos el comportamiento porcentual de los tres tipos de valoraciones que hasta ahora hemos descrito, así como de los días no evaluados, respecto a los dos campos formativos analizados.

Gráfica 4.13. Porcentaje de ocurrencia de los tipos de valoraciones identificadas en el total de días que integran las planeaciones de la profesora B relacionadas con los campos formativos Lenguaje y Comunicación (LC) y Pensamiento Matemático (PM)



Diagnósticos y la evaluación final del grupo de PIII del Caso B

Abrimos este apartado, con la mención de que la profesora del Centro B cumple con el procedimiento para elaborar la evaluación final propuesto por el Instituto, por lo que sus diagnósticos finales forman parte del mismo documento que generó al realizar los diagnósticos individuales iniciales.

En la tabla 4.20, presentamos un contraste entre los aprendizajes -en términos de competencias-, de los alumnos de PIII del Centro B identificados por la profesora al inicio del curso –de acuerdo con el análisis de los diagnósticos individuales iniciales-, y los identificados al cierre del curso –de acuerdo con el análisis de los diagnósticos individuales finales-.

Como se observa en la tabla 4.20, el máximo de competencias que uno de los alumnos de PIII del Centro B, ha adquirido al finalizar el curso son 26 de las 50 totales –alumno E7B-, y el mínimo, 17 competencias de las 50 totales –alumna E13B-. En el caso del alumno E7B, este resultado no se corresponde con el diagnóstico inicial, ya que al empezar el curso su desempeño correspondía más bien a un nivel medio de conocimientos previos, logrando 22 de las 50 competencias. En el caso de la alumna E13B, el resultado final sí guarda correspondencia, ya que desde un inicio mostraba un nivel bajo de conocimientos previos. Asimismo, llaman nuestra atención los alumnos E12B, E18B y E20B, identificados al inicio del curso como aquéllos que poseían un mayor nivel de conocimientos previos, y en quienes es posible observar una disminución considerable en el logro de sus competencias al finalizar el curso, incluso es posible advertir que hay competencias que los tres poseían al inicio del curso y que al final las profesora ya no las reporta, tales como la PM20 o la CVS34.

Tabla 4.20. Mapa general de contraste entre las competencias que los alumnos de la profesora de PIII del Centro B saben y pueden hacer al inicio y al final del curso escolar

Alumnos	Diagnóstico	Campos y subcampos formativos														Total de competencias
		DPS		**LC**		**PM**		**ECM**		**EAA**				**DFS**		
		IPA	**RI**	**LO**	**LE**	**N**	**FEM**	**MN**	**CVS**	**EAM**	**ECAD**	**EAP**	**EDAT**	**CFE**	**PS**	
E1B	Inicial	2,3	6,7	9,10	14	19,20	24	27	33,35	38	39,40	42	44,45	46	48	**21**
	Final	**1**,3,4	7	9	**15,16**	19,**22**	23,26	27,31	34,35	37,38	39,40	42	45	46	48	**23**
E2B	Inicial	1,2,3,4	6,7,8	9	17	19	23,26	27,30	34,35	37,38	39,40	42	45	46	48	**24**
	Final	1,4	**5**,7	9,**10**	**14**,17	19,**20**	**24**,26	27,**29**	33,35	38	39,40	42	**44**	46	48	**23**
E3B	Inicial	1,4	6,7	9,10	15	19,22	23,24,26	27	33,34	37,38	40	42	44	46	48	**22**
	Final	1	6	9,10	**14**	19,**20**	24	27,28	34,35	37,38	39	42	44	46	48	**19**
E4B	Inicial	1,3,4	6,7	9,10	17	19,22	23,26	27,31	34	37,38	39,40	42	45	46	48	**23**
	Final	1	**5**,7	9,10	17	19,**20**	**24**	27,**29**	33,35	37,38	39,40	42	**44**	46	48	**21**
E5B	Inicial	1,3,4	6,7	9	15,17	19,21	23,26	27,30	34,35	38	40	42	45	46	48	**22**
	Final	1	**5**,7	9,**12**	15,17	19	23,**24**	28,29	34,35	37,38	39,40, **41**	42	**44**	46	48	**24**
E6B	Inicial	1,4	7	9,14	17	19,22	23,26	27,31	34,35	37,38	40	42	45	46,47	48	**22**
	Final	1	7	9	**15**	19,**20**	**24**	28,**29**	33,35	37,38	39	42	**44**	46	48	**18**
E7B	Inicial	1,3	6,7	9,14	17	19	23,26	27,30	33,34	37	39,40	42	44,45	46	48	**22**
	Final	1,**2**,3	**5**,6	9,10	**15**,17	19,**20**,21	**24**,26	27,28, **29**	33,35	37	39,40	42	44	46	48	**26**
E8B	Inicial	1	6,7,	9,11	14,15,17	19,20,22	23,24	27,31	34,35	37,38	39,40	42	45	46	48	**25**
	Final	1	6,**8**	9,**10**	15,17	19,22	23,24,**25**	27,**29**	33,34	37,38	39	42	**44**	46	48	**23**
E9B	Inicial	1	7	11	14,15	19,20,21	23,24	27,28, 29	33,34	37	39,40	42	44	46	48	**22**
	Final	1,**2**	**5**,7	9,**10**	15,**17**	19,**21**	24	27	33,35	37,**38**	39	42	44,45	46	48	**22**

Nota: Las competencias que aparecen **resaltadas** hacen referencia a aquellos nuevos aprendizajes que los alumnos han incorporado a sus conocimientos previos –identificados en el diagnóstico inicial- y que, al mismo tiempo, coinciden con el listado de competencias seleccionado por la profesora B en su plan anual de trabajo.

Tabla 4.20. Mapa general de contraste entre las competencias que los alumnos de la profesora de PIII del Centro B saben y pueden hacer al inicio y al final del curso escolar (continuación)

Alumnos	Diagnóstico	Campos y subcampos formativos														Total de competencias
		DPS		**LC**		**PM**		**ECM**		**EAA**				**DFS**		
		IPA	**RI**	**LO**	**LE**	**N**	**FEM**	**MN**	**CVS**	**EAM**	**ECAD**	**EAP**	**EDAT**	**CFE**	**PS**	
E10B	Inicial	1	6,7	9	14,15	19	23,26	27,31	33,34	37,38	40	42	45	46	48	**20**
	Final	1,**4**	7	9,**10**	15,**17**	19,21	23,**24**	27,**29**	33,34	37,38	39	42	**44**	46,47	48	**23**
E11B	Inicial	1,2,4	6,7	9	14,17	19	23,26	27	34,35	37,38	39,40	42	44,45	46	48	**23**
	Final	1,4	**5**,7	**10,11**	14	19,21	**24,25**	27,28, **29**,31	33,35	37	39,40	42	44	46	48	**24**
E12B	Inicial	1,3,4	7	9,10,11	14,15	19,20,21	23,24,26	27,28, 29,30	33,34,35	37	39,40	42	44	46, 47	48 50	**31**
	Final	1	**5**,6	9,10	15,**17**	19	24	27,30,	33,35	-	39	42	44	46	48	**18**
E13B	Inicial	1,4	7	-	14,15	19,20	23,24	28,29	33	37	39	42	44	46	48	**18**
	Final	**2**	**5**,7	9	14,15	19	23,24	**27**	33	37,**38**	-	42	44	46	48	**17**
E14B	Inicial	1,3	7	9,10,11	14,15	19,20,22	23	27,28, 29	33,34,35	37	39	42	44	46	48	**24**
	Final	1,3	**5**,7	10,11	15,**17**	19,**21**	**24**	28,29, 31	33,35	37,**38**	39,40	42	44	46	48	**24**
E15B	Inicial	1,3,4	7	9,10,11	14,15,17	19,20,21	23,24,26	28,29	33,34,35	37	39	42	44	46	48	**27**
	Final	1,4	**5**,6	9,10	14,17	19	24	28,**30**	33,34	**38**	39,40	42	44	46	48	**21**
E16B	Inicial	3	-	10	14,15	19,20,21	23,24	27,29	34	37	39	42	44	46	48	**18**
	Final	**1**,3	**5**,6	**9**,10	14,15	19	24	27,**28**, 29	34	37	39	42	44	46	48	**20**
E17B	Inicial	3,4	7	10,11	14,17	19,20	23,24	28,29	33,34	37	39	42	44	46	48	**21**
	Final	**1,2**	**5**,6	9,11	**15**	19	24,26	**27**	33,35	37,**38**	39	42	44	46	48	**20**

Nota: Las competencias que aparecen **resaltadas** hacen referencia a aquellos nuevos aprendizajes que los alumnos han incorporado a sus conocimientos previos –identificados en el diagnóstico inicial- y que, al mismo tiempo, coinciden con el listado de competencias seleccionado por la profesora B en su plan anual de trabajo.

Tabla 4.20. Mapa general de contraste entre las competencias que los alumnos de la profesora de PIII del Centro B saben y pueden hacer al inicio y al final del curso escolar (continuación)

Alumnos	Diagnóstico	Campos y subcampos formativos														Total de competencias
		DPS		**LC**		**PM**		**ECM**		**EAA**				**DFS**		
		IPA	**RI**	**LO**	**LE**	**N**	**FEM**	**MN**	**CVS**	**EAM**	**ECAD**	**EAP**	**EDAT**	**CFE**	**PS**	
E18B	Inicial	1,3, 4	7	9,10,11	14,15	19,20,21	23,24,26	27,28, 29,30	33,34,35	37,38	39	42	44	46,47	48 50	**31**
	Final	1	6,7	9,10,**12**	15,**17**	19,**22**	24,26	27,29	33,35	37,38	39	42	44	46,47	48	**24**
E19B	Inicial	1,3	7	10	14,15	19,20,21	23,24	27,28, 29	34,35	37	39	42	44	46,47	48	**23**
	Final	1,**2**, 3	**5**,6	9,10	15,**17**	19,20,21	23,24	29,**30**	33	37,**38**	40	42	44	46	48	**24**
E20B	Inicial	1,3, 4	7	9,10 11,12	14,15, 17	19,20,21	23,24,26	27,28, 29	33,34,35	37,38	39	42	44	46	48 50	**31**
	Final	**2**,3	6,**8**	9,**10**	14,15, 17	19	23,24	27	33,35	37,38	39,40	42	44	46	48	**23**
E21B	Inicial	1,3, 4	7	9,11	14,15	19,20,21	23,24,26	27,28, 29	33,34,35	37	39	42	44	46	48	**26**
	Final	1,3	**5**,6, 7	9,10	15,**17**	19	24	29,**30**	33,35	37,**38**	39,40	42	44	46	48	**23**
E22B	Inicial	1,4	7	9,11	14,15, 17	19,21	23,24	27,28, 29	34	37	39	42	44	46	48 50	**23**
	Final	1,4	**5**,7	9,11,**12**	14,17	19,**20**, 21	23,24,26	28	31,33	37,**38**	39	42	44	46	48	**25**
E23B	Inicial	1,2, 3,4	6,7	9,11	14,15	19,21	23,26	27,31	33	37,38	39	42	44	46	48	**24**
	Final	1,2	**5**,6	9,**10**	15,**17**	19,**20**, 21	**24**	27,28	33,35	37	39	42	44	46	48	**22**

Nota: Las competencias que aparecen **resaltadas** hacen referencia a aquellos nuevos aprendizajes que los alumnos han incorporado a sus conocimientos previos –identificados en el diagnóstico inicial- y que, al mismo tiempo, coinciden con el listado de competencias seleccionado por la profesora B en su plan anual de trabajo.

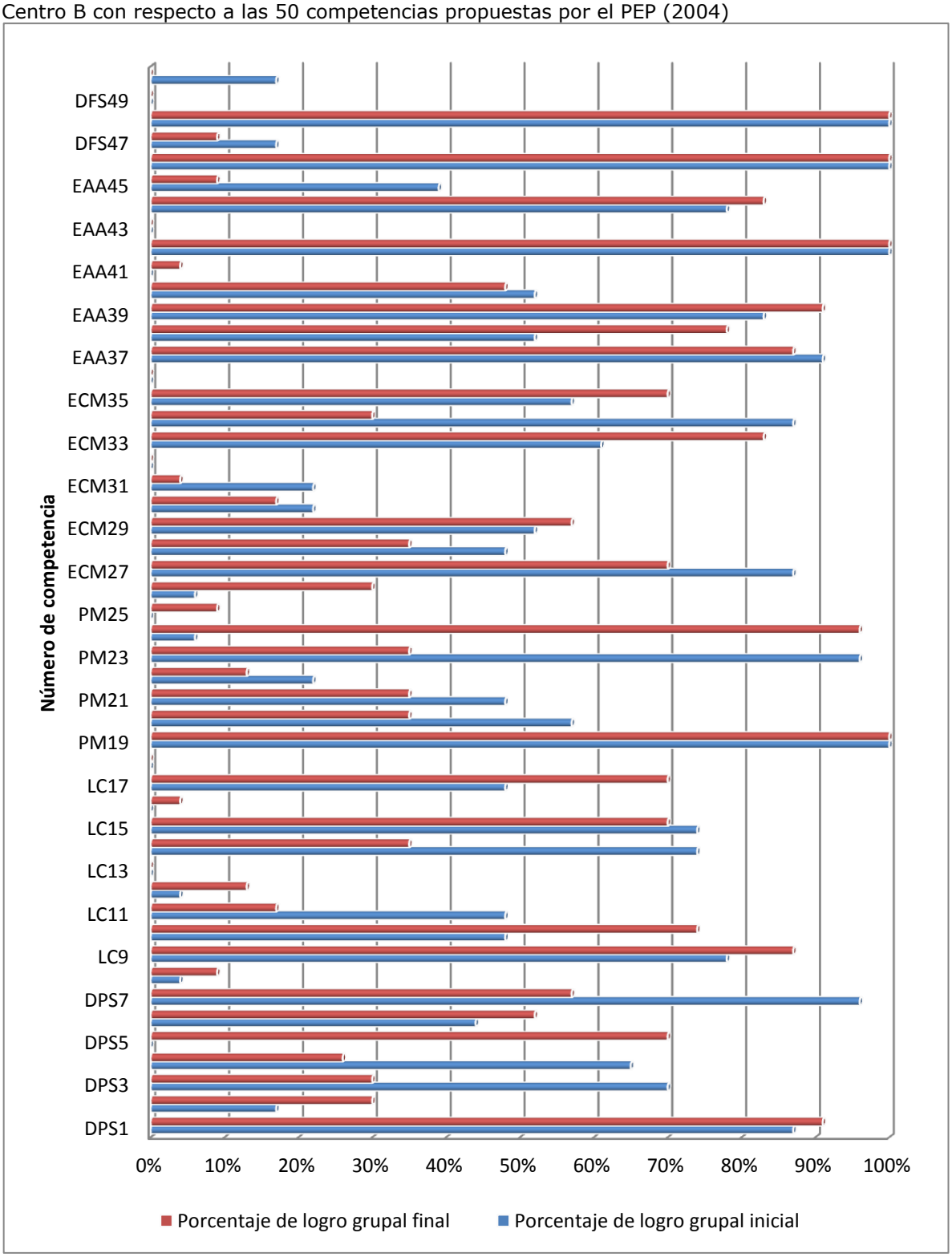
También es posible advertir -en la tabla 4.20-, que los conocimientos de la mayoría de los alumnos de PIII del Centro B, al cierre del curso, presentan un decremento en los diferentes campos y subcampos formativos; este hecho resulta paradójico al recordar que los diagnósticos iniciales de los alumnos de este Centro presentaban un mayor cúmulo de conocimientos previos, al compararlos con los alumnos del Centro A.

Finalmente, es posible apreciar que existen subcampos y campos formativos, en los cuales la profesora B no reconoce aprendizajes nuevos en la mayoría de sus alumnos, al cierre del curso escolar, como es el caso de los subcampos Expresión y Apreciación Plástica (EAP) y Expresión Dramática y Apreciación Teatral (EDAT), pertenecientes al campo Expresión y Apreciación Artísticas (EAA); y los subcampos Coordinación, Fuerza y Equilibrio (CFE) y Promoción de la Salud (PS), pertenecientes al campo Desarrollo Físico y Salud (DFS).

Ahora bien, a partir de la tabla 4.20, hemos generado un comparativo entre el logro grupal inicial y el final, respecto a cada una de las 50 competencias que el Programa contempla, el cual presentamos a continuación en la gráfica 4.14.

Al observar detenidamente la gráfica 4.14, podemos identificar que existe poca variación entre los niveles de logro grupal iniciales y los finales, respecto a las 50 competencias del Programa; en este sentido, es posible localizar tres competencias cuyo nivel de logro grupal tanto inicial como final no mostró variación y se mantuvo en un 100%: PM19, EAA46 y DFS48. En contraparte, localizamos otras competencias que, aun cuando aparecen en el plan anual de trabajo de la profesora y en algunos casos formaban parte de los conocimientos previos de alumnado, en los diagnósticos finales aparecen escasamente referidas –DPS8, LC11, PM25, ECM30- o ningún alumno las alcanzó -LC13, LC18, EAA41, EAA43-.

Gráfica 4.14. Comparativo porcentual del logro grupal inicial y final de los alumnos de PIII del Centro B con respecto a las 50 competencias propuestas por el PEP (2004)

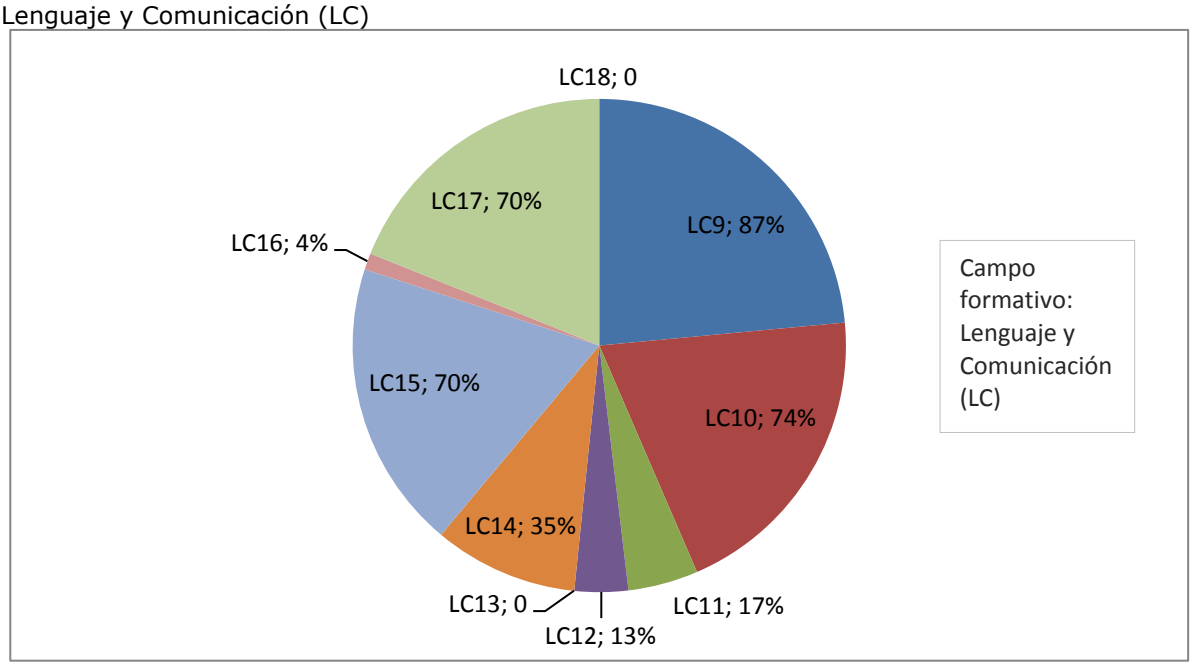


Respecto a los campos formativos de nuestro interés –LC y PM-, en la gráfica 4.14 se advierte que los aprendizajes finales de los alumnos del Centro B, se concentran mayormente en torno a las competencias LC10 y LC17 y PM24; esto coincide, sólo en parte, con el registro de la P1B al inicio del curso, ya que reconocía como aprendizajes previos, en al menos la mitad de su grupo, a las competencias LC10 y LC17.

Ahora bien, el caso del decremento final observado en la LC11, nos llama la atención debido a que fue una de las competencias que más trabajó la P1B durante el año –tres veces-, lo cual no parece reflejarse en los aprendizajes finales que la profesora B refiere en sus alumnos.

Hasta ahora hemos presentado un análisis general del desempeño final de los alumnos del Centro B, en lo que concierne a los campos formativos de nuestro interés –LC y PM-. A continuación, en las gráficas 4.15 y 4.16, mostramos los resultados derivados del análisis porcentual de los diagnósticos finales, respecto a las diferentes competencias de ambos campos, entre las que se encuentran las seleccionadas como caso específico de estudio –LC11 y PM20-.

Gráfica 4.15. Comportamiento porcentual de los aprendizajes finales de los alumnos de PIII del Centro B, con respecto a cada una de las competencias comprendidas en el campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC)



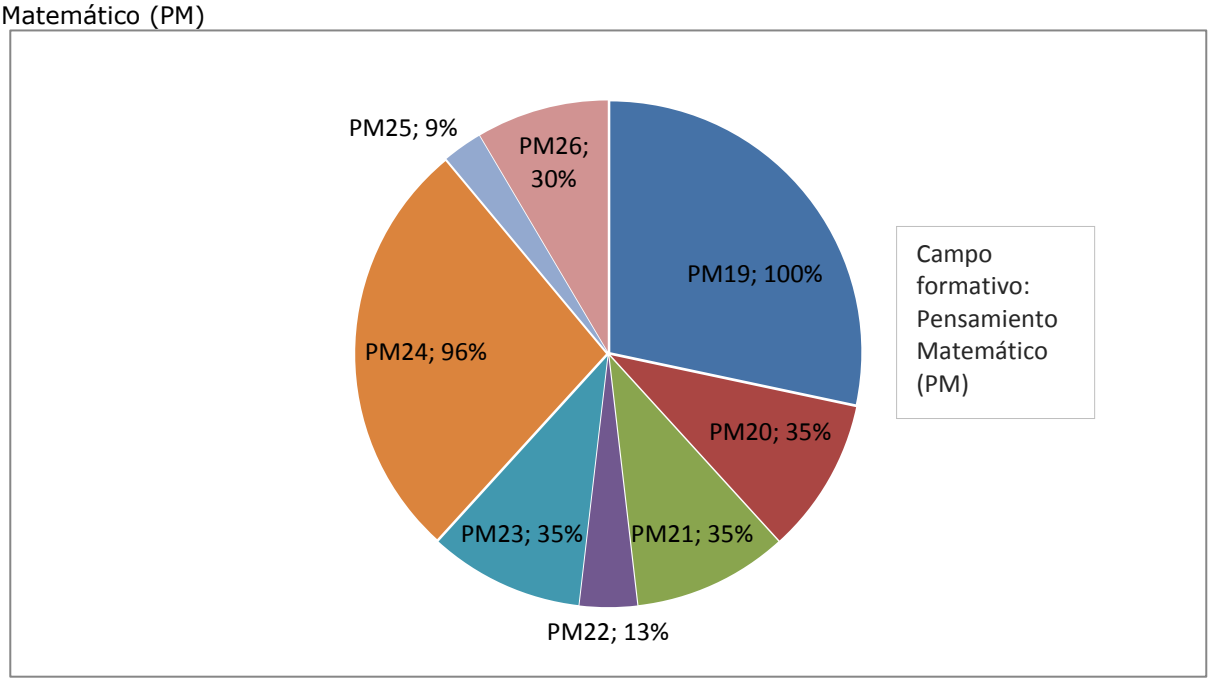
Como se aprecia en la gráfica 4.15, hay cuatro competencias del campo formativo Lenguaje y Comunicación (LC), que más del 70% de los alumnos de PIII del Centro B ha adquirido al finalizar el curso escolar: LC9, LC10, LC15 y LC17. A estas competencias le sigue la LC14 con un 35% de logro grupal final. Y en contraste, la LC11, LC12, LC16, LC13 y LC18 –las dos últimas comparten el mismo porcentaje- representan el conjunto de competencias menos logradas por dichos alumnos, con un 17%, 13%, 4% y 0%, respectivamente.

Si comparamos estos hallazgos con los obtenidos al inicio del curso –ver gráfica 4.11-, resulta comprensible el hecho de que la LC9 sea la competencia mayormente adquirida por los alumnos de PIII del Centro B, ya que desde el inicio del curso formaba parte de los conocimientos previos en el 78% de ellos; lo que no sucedía en el caso de la LC10 y la LC17, las cuales formaban parte del conjunto de competencias medianamente logradas por los alumnos al iniciar el curso, y terminaron dentro del conjunto de las más logradas al cierre del mismo.

De igual forma, llama nuestra atención que haya competencias cuyo porcentaje de logro final grupal, en vez de crecer haya ido a la baja, como es el caso de la LC11 y la LC14; las cuales fueron contempladas -por la P1B- como parte de aquellos aspectos que se comprometía a promover durante el curso. Finalmente, también sobresalen la LC13 y LC18, cuyo porcentaje de logro no cambió a lo largo del curso -como se observa en las gráficas 4.11 y 4.15-, y de las cuales la P1B no reporta aprendizaje alguno en sus alumnos, ni al inicio ni al finalizar el curso escolar. Este hallazgo resulta concordante con el plan anual de la P1B, ya que ambas competencias no fueron incluidas en el listado de aquéllos aprendizajes a promover durante el curso.

Ahora bien, con relación al campo formativo Pensamiento Matemático (PM), en la gráfica 4.16, recogemos el logro porcentual grupal identificado al finalizar el curso escolar, en torno a las competencias asociadas a este campo.

Gráfica 4.16. Comportamiento porcentual de los aprendizajes finales del grupo de PIII del Centro B, con respecto a cada una de las competencias comprendidas en el campo formativo Pensamiento Matemático (PM)



Como se aprecia en la gráfica 4.16, las competencias del campo formativo Pensamiento Matemático (PM) que han adquirido casi la totalidad de los alumnos de PIII, al finalizar el curso escolar, son la PM19 y la PM24 –con un nivel de dominio del 100% y 96%, respectivamente-. A estas competencias le siguen la PM20, PM21, PM23 y PM26 –las tres primeras comparten el mismo porcentaje-, con un nivel de dominio grupal del 35% y 30% respectivamente. En contraste, la PM22 y la PM25 representan el conjunto de competencias menos logradas por los alumnos de PIII del Centro B, con un 13% y 9% respectivamente.

Al comparar estos hallazgos con los obtenidos al inicio del curso –ver gráfica 4.12-, es posible notar que el nivel de dominio grupal respecto a la competencia PM19 se mantuvo sin cambios, iniciando y terminando con un 100%. En el caso de la PM24 –la segunda competencia más lograda al final del curso- sí se registraron cambios relevantes, ya que ésta ostentaba, al inicio del curso, un 61% de logro grupal; este hecho coincide con lo establecido en el plan anual de trabajo de la P1B, en donde identificaba esta competencia como parte de aquellos aspectos en los cuales sus alumnos requerían mayor apoyo.

En relación al conjunto de competencias PM20, PM21, PM23 y PM26, observamos un decremento de varios puntos porcentuales –siendo más marcado en la PM23, yendo de un 96% de logro inicial a un 35% final-, que podría estar asociado al hecho de que –con

excepción de la PM20- estas competencias no formaban parte del plan anual de trabajo de la P1B.

Continuando con el análisis, en la gráfica 4.16, podemos apreciar que –tal como pasó en el campo formativo LC-, la mayoría de las competencias asociadas al campo formativo PM –exceptuando la PM19 que se mantuvo en el mismo nivel y la PM25 que registró un incremento de 9 puntos porcentuales- muestran un decremento en el porcentaje de logro grupal final, en comparación con el inicio del curso –ver gráfica 4.12-. Este hecho, nos resulta relevante si consideramos que al menos tres competencias –la PM20, PM22 y PM24-, formaban parte de los aprendizajes que la P1B eligió trabajar durante el curso escolar.

Finalmente, cabe resaltar que la PM25 es la única competencia de este campo formativo que inicialmente ningún alumno de PIII lograba, y cuyo porcentaje de logro final continuó siendo el más bajo, con un 9% alcanzado. Lo anterior a pesar de que la P1B la incluyó en su plan anual de trabajo como un aspecto a promover.

Hasta el momento, hemos presentado los resultados relativos al análisis de los 23 diagnósticos individuales finales del grupo de PIII, elaborados por la profesora del Centro B. En seguida, abordaremos los resultados concernientes al análisis del documento titulado *evaluación final.*

La *evaluación final* debía responder a una serie de ocho cuestiones. Tal como lo hace la P1A, la profesora del Centro B también inicia su evaluación haciendo una breve descripción de cómo terminó conformado el grupo y de la actitud general que mostraron ante las actividades. Seguida de esta introducción, la profesora comienza a dar respuesta a las cuestiones sugeridas en el procedimiento.

Respecto a la primera cuestión –si las actividades propuestas durante el ciclo escolar favorecieron las intenciones educativas-, la profesora B comenta que "…*Durante el ciclo escolar buscamos que las actividades planeadas o propuestas siempre favorecieran las intenciones educativas* –competencias- *y pudimos corroborarlo al observar el logro de las competencias por parte de la mayoría de los niños del grupo"*. A diferencia de la profesora del Centro A, la P1B no refiere cómo es que ha llegado a esta conclusión ni recapitula sobre qué competencias en específico se han logrado.

En relación con la segunda y tercera cuestión –si las ayudas o la participación guiada del personal educativo favorecieron o limitaron el aprendizaje infantil y qué actividades agradaron a los alumnos motivando su interés a participar en las experiencias de aprendizaje propuestas-, la P1B da cuenta de ellas explicando que: *"La participación guiada del personal sí favoreció el aprendizaje de los niños debido a que buscamos estrategias para integrar al grupo, propiciar que resolvieran problemas comunes, trabajando individualmente con los niños que presentaron dificultades…".* Y añade un listado de las actividades que resultaron de más agrado a los niños, tales como *"sembrar y cuidar las plantas, manualidades navideñas, mapas y croquis, el valor de los números…"*.

Referente a la cuarta cuestión –cómo participaron los padres de familia en las actividades que se llevaron a cabo- la P1B califica como *buena* la participación de los padres de familia, especificando que: *"El 80% de ellos cumplieron en tiempo y forma con las tareas, además de que se veían muy interesados en lo que aprendían sus hijos…"*.

Menciona también que las limitaciones a las que se enfrentaron –quinta cuestión- fueron: *"…El tiempo que estimamos para que se realizaran las actividades por parte de los niños que alguna vez resultó insuficiente pues los niños necesitaban más tiempo del planeado y por lo tanto, ocupábamos más días y al resto de las actividades ya no se les daba el tiempo necesario".*

La sexta cuestión –mencionar los puntos débiles y fuertes de los alumnos-, se encuentra respondida con lo que podríamos llamar un *mini-diagnóstico* de cada uno de sus alumnos. A continuación, para ejemplificar este punto, reproducimos los *mini-diagnósticos* de los alumnos que en nuestro análisis hemos identificado como los que poseen el mayor y menor número de competencias al cierre del curso –alumnos E7B y E13B, respectivamente-:

> *"El alumno E7B memoriza las cosas muy rápido, datos, fechas y personajes, hace dibujos más o menos estructurados, pero a veces se muestra muy inseguro al mostrar sus trabajos y hablar en público".*
>
> *"La alumna E13B tiene mucha facilidad para los juegos de destreza, rompecabezas, memorias y cartas y también hace dibujos bien estructurados, sin embargo le cuesta mucho trabajo mantener su atención en una sola actividad y juega muy busco con los niños principalmente".*

Al terminar estos breves *diagnósticos*, la profesora del Centro B pasa a dar cuenta de la séptima cuestión –si se cumplieron los compromisos que se establecieron en el plan anual de trabajo-, explicando que: *"Sí se cumplieron con todos los compromisos*

planeados porque todas las planeaciones semanales fueron diseñadas a partir del plan anual de trabajo…". Y concluye la evaluación final dando cuenta de la octava cuestión, es decir, mencionando las *necesidades individuales* de aprendizaje de únicamente 10 alumnos, entre los que se encuentra la E13B –alumna identificada con menor aprovechamiento al cierre del curso, según nuestro análisis- y de quien menciona que: "*Requiere límites claros, y siempre supervisarla cuando se le asigna una tarea"*. Sobre el alumno E7B no registra comentario alguno.

4.2.5. Recapitulando sobre las directrices sobre evaluación

Hasta aquí damos por finalizada el análisis y caracterización de las directrices sobre evaluación, que hemos venido haciendo en los diferentes niveles de configuración del contexto educativo preescolar mexicano, con la finalidad de conocer su progresiva concreción y coherencia formal. Cerramos este apartado, con la presentación del cuadro 4.7, en donde recuperamos –a manera de síntesis- las principales características de estas directrices.

Cabe mencionar que, debido a las características de nuestro estudio, estos resultados son de naturaleza estrictamente descriptiva y no tienen pretensión alguna de generalización, más allá de la información que nos han proporcionado los documentos generados por las profesoras de la muestra estudiada.

Cuadro 4.7. Síntesis y contraste formal de las características de las prácticas de evaluación en cada uno de los niveles de configuración

Concreción de las directrices sobre evaluación en los diferentes niveles de configuración del contexto preescolar mexicano	**Niveles de configuración de la práctica educativa**			
	Primer nivel: PEP 2004	Segundo nivel: ISSSTE-Estancias Infantiles	Tercer nivel	
			Aula de PIII del Centro A	Aula de PIII del Centro B
	Diagnóstico inicial integrado en el expediente único de cada alumno y que debe contener: – Logros (competencias) – Condiciones de salud física – Características de su ambiente • Elaborado por la educadora durante las dos o cuatro primeras semanas del curso escolar	**Diagnóstico individual** que debe contener: – Lo que sabe y puede hacer el alumno – Información específica individual sobre condiciones o cuidados especiales • Elaborado por la educadora durante las dos primeras semanas del curso escolar	**15 Diagnósticos individuales elaborados por la educadora, revisado por la JAP y Directora a finales de septiembre** – En cada uno se especifica el nombre completo, la fecha de nacimiento, edad y grupo del alumno evaluado – En 13 de ellos se observa información aportada por el equipo interdisciplinario – El alumno E1A es quien posee, inicialmente, un número mayor de competencias (19 de las 50 totales) – La alumna E7A es quien posee, inicialmente, un número menor de competencias (5 de las 50 totales) – Se identifican 5 competencias con un elevado nivel de logro grupal inicial – Se identifican 13 competencias con un medio nivel de logro grupal inicial – Se identifican 32 competencias con un bajo nivel de logro grupal inicial	**23 Diagnósticos individuales elaborados por la educadora con Vo.Bo de JAP y Directora en cada uno, pero sin fecha de elaboración** – En cada uno se especifica el nombre y grupo del alumno evaluado, así como el curso escolar – En ninguno de ellos se observa información aportada por el equipo interdisciplinario – Los alumnos E12B, E18B y E20B son quienes poseen, inicialmente, un número mayor de competencias (31 de las 50 totales) – Los alumnos E13B y E16B son quienes poseen, inicialmente, un número menor de competencias (18 de las 50 totales) – Se identifican 15 competencias con un elevado nivel de logro grupal inicial – Se identifican 17 competencias con un medio nivel de logro grupal inicial – Se identifican 18 competencias con un bajo nivel de logro grupal inicial
	Listado de competencias • En un orden determinado para trabajar durante el curso escolar y con el diseño de las situaciones didácticas correspondiente a cada competencia elegida	**Conclusiones o plan anual de trabajo** • Que debe contener: – Competencias en las que requieren más apoyo – Experiencias que les hacen falta – Tipo de materiales a utilizar – Compromisos	**Conclusiones o plan anual de trabajo elaborado por la educadora y revisado por la JAP a finales de septiembre** – Cumple con los 4 apartados señalados en el procedimiento – Integrado por 28 competencias elegidas por la profesora, de las cuales sólo 15 forman parte de las clasificadas con un bajo nivel de logro grupal inicial – Se identifican 4 competencias que la profesora elige para su plan anual y que fueron clasificadas con un elevado nivel de logro grupal inicial – Los campos LC y PM concentran el mayor número de competencias para trabajar durante el curso escolar – Sin secuenciación de las competencias elegidas	**Conclusiones o plan anual de trabajo firmado por las dos profesoras y con el Vo.Bo. de la JAP, sin fecha de elaboración** – Cumple con 2 de los 4 apartados señalados en el procedimiento (aspectos en los cuales requieren más apoyo los alumnos y compromisos) – Integrado por 25 competencias elegidas por la profesora, de las cuales sólo 10 forman parte de las clasificadas con un bajo nivel de logro grupal inicial – Se identifican 6 competencias que la profesora elige para su plan anual y que fueron clasificadas con un elevado nivel de logro grupal inicial – Los campos DPS y LC concentran el mayor número de competencias para trabajar durante el curso escolar – Se identifica un campo formativo del que no promoverá ninguna competencia: DFS – Sin secuenciación de las competencias seleccionadas

Cuadro 4.7. Síntesis y contraste formal de las características de las prácticas de evaluación en cada uno de los niveles de configuración (cont.)

Concreción de las directrices sobre evaluación en los diferentes niveles de configuración del contexto preescolar mexicano	**Niveles de configuración de la práctica educativa**			
	Primer nivel: PEP 2004	Segundo nivel: ISSSTE-Estancias Infantiles	Tercer nivel	
			Aula de PIII del Centro A	Aula de PIII del Centro B
	Diario de la educadora • En él la educadora debe registrar diariamente: – La actividad planteada, organización y desarrollo de la actividad, sucesos sorprendentes o preocupantes – Las reacciones y opiniones de los alumnos sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje – Una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación – Ocasionalmente, otros hechos o circunstancias que hayan afectado el desarrollo de la actividad	**Valoración de la aplicación de la situación didáctica** • En ella las responsables de sala, diariamente, deben dar cuenta de tres criterios: – Si las actividades realizadas favorecieron las competencias de los alumnos – Las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo – Lo que es necesario cambiar al planear situaciones didácticas próximas	**55 valoraciones correspondientes a los campos formativos LC y PM, realizadas por la educadora** Del total de valoraciones referentes al campo formativo LC: – 20% dan cuenta de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones completas)* – 31% dan cuenta de 2 de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones semi-completas)* – 20% dan cuenta de 1 de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones incompletas)* – 29% no dan cuenta de ningún criterio ya que no se encuentra el registro por escrito de la valoración Del total de valoraciones referentes al campo formativo PM: – 10% dan cuenta de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones completas)* – 55% dan cuenta de 2 de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones semi-completas)* – 20% dan cuenta de 1 de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones incompletas)* – 15% no dan cuenta de ningún criterio ya que no se encuentra el registro por escrito de la valoración	**40 valoraciones correspondientes a los campos formativos LC y PM, realizadas alternadamente por ambas profesoras** Del total de valoraciones referentes al campo formativo LC: – 10% dan cuenta de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones completas)* – 30% dan cuenta de 2 de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones semi-completas)* – 40% dan cuenta de 1 de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones incompletas)* – 20% no dan cuenta de ningún criterio ya que no se encuentra el registro por escrito de la valoración Del total de valoraciones, en el curso escolar, referentes al campo formativo PM: – 0% dan cuenta de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones completas)* – 15% dan cuenta de 2 de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones semi-completas)* – 80% dan cuenta de 1 de los 3 criterios señalados en el procedimiento (*valoraciones incompletas)* – 5% no dan cuenta de ningún criterio ya que no se encuentra el registro por escrito de la valoración

Cuadro 4.7. Síntesis y contraste formal de las características de las prácticas de evaluación en cada uno de los niveles de configuración (cont.)

	Niveles de configuración de la práctica educativa			
	Primer nivel: PEP 2004	Segundo nivel: ISSSTE-Estancias Infantiles	Tercer nivel	
			Aula de PIII del Centro A	Aula de PIII del Centro B
Concreción de las directrices sobre evaluación en los diferentes niveles de configuración del contexto preescolar mexicano	**Recuento final** • La educadora debe realizarlo al finalizar el curso escolar, con la siguiente información: – Logros, avances y limitaciones en la formación de los alumnos – Posibles causas y situaciones que las generaron • No se especifica qué se hace con el documento generado	**Evaluación final grupal** • Antes de elaborar la evaluación final es necesario que las profesoras registren la información consensuada en el **diagnóstico de cada alumno** sobre lo que sabían y podían hacer al inicio del curso con lo que pueden y saben hacer al final • La evaluación final deberá ser elaborada por las responsables de sala, durante las 2 últimas semanas de junio, y contener la siguiente información: – Si las actividades favorecieron las intenciones educativas (competencias) – Si la intervención del personal educativo favoreció o no el trabajo educativo – Cómo participaron los padres de familia en las actividades – Limitaciones a las que se enfrentaron – Si se cumplieron los compromisos que establecieron en el plan anual	**En lugar de hacer sus anotaciones finales en los diagnósticos individuales iniciales, la profesora generó 15 nuevos documentos que tituló "diagnósticos individuales finales"** – En cada uno se especifica el nombre completo, la fecha de nacimiento, edad y grupo del alumno evaluado – En 14 de ellos se observa información aportada por el equipo interdisciplinario – El alumno E1A es quien logra un mayor número de competencias (28 de un total de 50). Este resultado guarda coherencia con el desempeño inicial identificado en el diagnóstico del alumno – La alumna E14A es quien logra un menor número de competencias (13 de un total de 50) – Se identifican 28 competencias cuyo nivel de logro grupal aumentó al finalizar el curso escolar – Se identifican 13 competencias cuyo nivel de logro grupal disminuyó al finalizar el curso escolar – Se identifican 9 competencias cuyo nivel de logro se mantuvo sin variaciones **La evaluación final grupal está organizada en torno a 6 de los 8 apartados que señala el procedimiento y aunque fue elaborada por la educadora, no cuenta con su firma ni con la fecha de elaboración** – La profesora refiere que la mayoría de las actividades fueron innovadoras y de gran interés – De las 26 competencias seleccionadas, sólo 3 no se trabajaron específicamente, sin mencionar cuáles son – Existen competencias que la profesora selecciona en sus *conclusiones o plan anual de trabajo* pero que finalmente no reconoce como parte de los aprendizajes finales de ningún alumno – La profesora refiere que todos los alumnos registraron avances, lo cual no corresponde con los resultados identificados	**Las profesoras realizan sus anotaciones en los diagnósticos individuales iniciales** – No se observa información aportada por el equipo interdisciplinario - El alumno E7B es quien logra un mayor número de competencias (23 de un total de 50) - La alumna E13B es quien logra un menor número de competencias (17 de un total de 50). Este resultado guarda coherencia con el desempeño inicial identificado en el diagnóstico de la alumna – Se identifican 18 competencias cuyo nivel de logro grupal aumentó al finalizar el curso escolar – Se identifican 22 competencias cuyo nivel de logro grupal muestra un decremento al finalizar el curso escolar – Se identifican 10 competencias cuyo nivel de logro se mantuvo sin variaciones **La evaluación final grupal está organizada en torno a los 8 apartados que señala el procedimiento, cuenta con el nombre y firma de ambas responsables de sala y con el Vo.Bo. de la JAP.** – Para dar cuenta de los puntos fuertes y débiles de cada alumno, las profesoras incluyen 23 *mini-diagnósticos*. No así en lo referente a las necesidades individuales de aprendizaje, en donde sólo incluyen la descripción de 10 alumnos – Las profesoras refieren que con las actividades realizadas observaron el logro de las competencias en la mayoría de los niños del grupo, pero no especifican cuáles de ellas se lograron - Mencionan que sí se cumplieron con todos los compromisos planeados porque todas las planeaciones semanales fueron diseñadas a partir del plan anual de trabajo, lo cual no corresponde con los resultados identificados

4.3. Apuntes finales del capítulo

Cerramos este capítulo con la presentación de una mirada sintética de las características que acaban adoptando las prácticas de evaluación de acuerdo con los documentos de los tres niveles de configuración, analizados a la luz de los principales presupuestos teóricos derivados del marco conceptual que guía nuestra investigación: la perspectiva constructivista de naturaleza sociocultural y situada.

Para ello y con el fin de tener una mirada global de conjunto de los principales resultados hasta ahora identificados, nos ayudaremos del cuadro 4.7 que presentamos a continuación. Como puede observarse en él, el análisis documental arroja que la *evaluación* es concebida, mayormente, como un instrumento para recopilar información y tomar decisiones, sin reparar en la dimensión comunicativa que desde nuestro posicionamiento teórico adoptado, resulta tan trascendente para promover el componente de autorregulación.

Ahora bien, en principio la *finalidad* de la evaluación propuesta en el currículo analizado –primer nivel de configuración- incorpora la mayoría de los elementos que consideramos nucleares desde nuestro posicionamiento socioconstructivista y situado; sin embargo, en el cuadro 4.8, es posible advertir cómo se va desdibujando esta definición conforme se concreta en los documentos elaborados por el Instituto-Estancias Infantiles –segundo nivel de configuración- y por las profesoras en el Aula de preescolar III de los centros A y B –tercer nivel de configuración-. Así, las diferentes prácticas de evaluación de las profesoras están centradas, únicamente, en la reflexión y mejora del quehacer educativo, dejando de lado la regulación del aprendizaje y la comunicación con los diferentes agentes.

En relación al *objeto* de la evaluación, nos resulta llamativo el hecho de no encontrar en ninguno de los documentos analizados los criterios necesarios para evaluar el nivel de logro de las competencias. A partir de ello, se derivan una serie de implicaciones tales como que la evaluación de las profesoras está centrada más en los comportamientos aislados y descontextualizados y en las actitudes de los alumnos que resultan directamente observables, y no en la integración y movilización de diversos tipos de conocimientos en contextos diversos y auténticos, ni en el componente metacognitivo y de autorregulación.

Esta consideración guarda estrecha relación, a su vez, con el *modo y los momentos* de realizar la evaluación. Al respecto, en el cuadro 4.8 es posible advertir que, en contraste con la diversidad de situaciones e instrumentos de evaluación propuestos por la perspectiva socioconstructivista y situada, el análisis documental arroja una pobreza notable en este aspecto, reduciendo dicha diversidad a la observación directa sin ninguna pauta a seguir para realizarla sistemáticamente. En lo que concierne a los momentos contemplados para evaluar, éstos coinciden con los momentos que se consideran necesarios desde el planteamiento teórico adoptado, incluyendo momentos iniciales, de proceso y finales.

Por último, el cuadro 4.8 pone de relieve que la realización y responsabilidad del ejercicio de evaluación, en los diferentes niveles analizados, recae -casi exclusivamente- en el personal educativo representado por la educadora y/o auxiliar de educadora, restándoles con ello la responsabilidad a los alumnos sobre su propio aprendizaje, al no promover prácticas de auto y coevaluación.

Cuadro 4.8. Síntesis y contraste teórico de los documentos analizados en cada uno de los niveles desde una aproximación socioconstructivista y situada de las prácticas de evaluación

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		**DOCUMENTOS ANALIZADOS ORDENADOS DE MENOR A MAYOR CONCRECIÓN**							
		Primer nivel: Currículo	**Segundo nivel: ISSSTE-Estancias Infantiles**			**Tercer nivel: Aula de Preescolar III del Centro A y B**			
CRITERIO	**CARACTE-RIZACIÓN TEÓRICA**	**Programa de Educación Preescolar 2004**	**Procedimiento para la elaboración del diagnóstico y del plan anual de trabajo**	**Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil**	**Guía para evaluar la intervención pedagógica en la Estancia Infantil**	**Diagnósticos individuales del Grupo de PIII**	**Conclusiones o plan anual de trabajo**	**Valoraciones de la aplicación de la situación didáctica**	**Diagnósticos finales y evaluación final grupal**
Concepto de Evaluación	Comporta: – Juicio de valor sobre el logro de los aprendizajes en términos de competencias – Toma de decisiones – Dimensión comunicativa	– Medio para documentar el proceso seguido por los alumnos y garantizar su tránsito de un grado a otro en preescolar, así como a la escuela primaria	– No especificado	– Oportunidad para que los niños aprendan – Valorar es emitir un juicio que el personal de la sala elabora y registra	– Herramienta para la toma de decisiones – Proceso intencional y reflexivo, útil – Evaluar no es emitir un juicio o calificar una situación o a los niños, es una tarea compleja que implica recopilar y analizar información respecto al trabajo con los niños	– Recopilación de información	– Toma de decisiones	– Juicio de valor	– Reflexión y valoración de las actividades realizadas
Finalidades de la Evaluación	Comprobar el logro de competencias para: – Acreditar el logro de competencias – Regular la enseñanza – Regular el aprendizaje – Comunicar a los diferentes agentes	– Constatar los aprendizajes – Identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje – Mejorar la acción educativa de la escuela – Reflexionar sobre la propia práctica educativa – Promover la reflexión de los alumnos sobre sus competencias y su desempeño – Impulsar la comunicación con sus familias	– Identificar las actividades que ha de desarrollar el personal educativo para conocer las experiencias previas de los niños, y esto sirva de base para elaborar un plan anual de trabajo de la sala que responda a las características y necesidades de la población infantil	– Registrar la estimación respecto de la eficacia de las actividades propuestas	– Sistematizar, organizar, y conocer el resultado de la intervención pedagógica durante el curso escolar – Constatar los aprendizajes de los niños – Identificar los factores que influyen o afectan su aprendizaje	– Identificar lo que saben y pueden hacer los niños al inicio del curso	– Seleccionar las competencias que trabajará el personal educativo durante el curso escolar	– Reflexionar sobre el quehacer educativo diario – Recuperar los aprendizajes previos (lunes) – Reconocer los aprendizajes adquiridos (viernes)	– Comparar lo que el personal educativo se comprometió a hacer (plan anual) con lo que finalmente hizo (planeaciones semanales del curso escolar)

Cuadro 4.8. Síntesis y contraste teórico de los documentos analizados en cada uno de los niveles desde una aproximación socioconstructivista y situada de las prácticas de evaluación (continuación)

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		**DOCUMENTOS ANALIZADOS ORDENADOS DE MENOR A MAYOR CONCRECIÓN**							
		Primer nivel: Currículo	**Segundo nivel: ISSSTE-Estancias Infantiles**			**Tercer nivel: Aula de Preescolar III del Centro A y B**			
CRITERIO	**CARACTERIZACIÓN TEÓRICA**	**Programa de Educación Preescolar 2004**	**Procedimien-to para la elaboración del diagnóstico y del plan anual de trabajo**	**Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil**	**Guía para evaluar la intervención pedagógica en la Estancia Infantil**	**Diagnósticos individuales del Grupo de PIII**	**Conclusiones o plan anual de trabajo**	**Valoraciones de la aplicación de la situación didáctica**	**Diagnósticos finales y evaluación final grupal**
Objeto de la Evaluación	– Ejecución competente y contextualizada – Integración y movilización de variedad de conocimientos: procedimentales, actitudinales, conceptuales y estratégicos (de autorregulación y metacognición) – Expresados en términos de criterios de evaluación	– Logros de los alumnos en relación con las competencias señaladas en el Programa – Condiciones de salud física – Características del ambiente familiar – Actividades didácticas – Reacciones y opiniones de los alumnos sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje	– Lo que saben y pueden hacer los niños en términos de competencias – Lo que deben aprender en términos de competencias – Los aspectos que atenderá durante el curso escolar – Condiciones específicas de los niños que lo requieran	– Actividades realizadas – Condiciones de la intervención educativa que favorecieron o no el aprendizaje – Lo que es necesario cambiar al planear situaciones didácticas próximas	– Actividades propuestas – Ayudas o participación guiada del personal educativo – Participación de los padres de familia en las actividades – Limitaciones a las que se enfrentaron – Puntos débiles y fuertes de los niños – Compromisos que se establecieron en el plan anual de trabajo – Necesidades individuales de aprendizaje de los niños	– Lo que saben y pueden hacer los niños en términos de competencias agrupadas en torno a los campos formativos – En el caso del Centro A, condiciones específicas de los niños que lo requieren	– Lo que deben aprender los niños durante el curso escolar en términos de competen-cias – Aspectos que atenderán las profesoras – Compromi-sos que establecen	– Si las actividades funcionaron o no para promover la competencia – Si las actividades agradaron o no a los niños (comporta-mientos y actitudes de los niños)	– Lo que saben y pueden hacer los niños en términos de competencias – Participación guiada del personal – Actividades que más les agradaron – Participación de los padres – Limitaciones – En el caso del Centro B: puntos débiles y fuertes de los niños y necesidades individuales de aprendizaje

Cuadro 4.8. Síntesis y contraste teórico de los documentos analizados en cada uno de los niveles desde una aproximación socioconstructivista y situada de las prácticas de evaluación (continuación)

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		**DOCUMENTOS ANALIZADOS ORDENADOS DE MENOR A MAYOR CONCRECIÓN**							
		Primer nivel: Currículo	**Segundo nivel: ISSSTE-Estancias Infantiles**			**Tercer nivel: Aula de Preescolar III del Centro A y B**			
CRITERIO	**CARACTERIZACIÓN TEÓRICA**	**Programa de Educación Preescolar 2004**	**Procedimiento para la elaboración del diagnóstico y del plan anual de trabajo**	**Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil**	**Guía para evaluar la intervención pedagógica en la Estancia Infantil**	**Diagnósticos individuales del Grupo de PIII**	**Conclusiones o plan anual de trabajo**	**Valoraciones de la aplicación de la situación didáctica**	**Diagnósticos finales y evaluación final grupal**
Modo de la Evaluación	– Diversidad de situaciones de evaluación auténticas y contextualizadas, integradas en las actividades de aprendizaje en diferentes momentos del proceso instruccional – Diversidad de instrumentos de evaluación (rúbricas, portafolios, pruebas situacionales, registros observacionales, etc.)	– A través de la observación directa, entrevistas y registro diario – Sin exámenes, calificaciones ni boletas	– A través del diseño y aplicación de secuencias didácticas que permitan observar lo que saben y pueden hacer los niños	– A través de la observación directa, entrevistas y registro diario	– A través del análisis documental – A través del contraste y el consenso de la información con su compañera de sala	– A través de la observación directa	– A través del análisis documental – Contraste de la toma de decisiones con su compañera de sala	– A través del diseño y aplicación de actividades que permitan recuperar los aprendizajes previos y reconocer los aprendizajes adquiridos – A través de la observación directa – Considerando las opiniones y juicios externados por los niños	– A través del análisis documental – En el Centro B, a través del contraste y el consenso de la información con su compañera de sala
Momentos de la Evaluación	– Inicial (Situación de partida) – Continua (desarrollo) – Final (logro de acuerdo con criterios)	– Al inicio del curso (diagnóstico inicial) – Durante el curso escolar (diario de la educadora) – Al finalizar el curso escolar (recuento final)	– Al inicio del curso escolar (durante las cuatro primeras semanas)	– Diariamente (al finalizar la jornada escolar) – Dos momentos específicos: al inicio y al final de la semana	– Al finalizar el curso escolar, en el mes de junio	– Diariamente durante las dos primeras semanas del mes de Septiembre	– En el mes de septiembre	– Diariamente de septiembre a junio – Dos momentos específicos: al inicio y al final de cada semana	– En el mes de junio

Cuadro 4.8. Síntesis y contraste teórico de los documentos analizados en cada uno de los niveles desde una aproximación socioconstructivista y situada de las prácticas de evaluación (continuación)

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		**DOCUMENTOS ANALIZADOS ORDENADOS DE MENOR A MAYOR CONCRECIÓN**							
		Primer nivel: Currículo	**Segundo nivel: ISSSTE-Estancias Infantiles**			**Tercer nivel: Aula de Preescolar III del Centro A y B**			
CRITERIO	**CARACTERIZACIÓN**	**Programa de Educación Preescolar 2004**	**Procedimiento para la elaboración del diagnóstico y del plan anual de trabajo**	**Guía para la planeación de la intervención educativa en la Estancia Infantil**	**Guía para evaluar la intervención pedagógica en la Estancia Infantil**	**Diagnósticos individuales del Grupo de PIII**	**Conclusiones o plan anual de trabajo**	**Valoraciones de la aplicación de la situación didáctica**	**Diagnósticos finales y evaluación final grupal**
Agentes de la Evaluación	– Heteroevaluación (Profesor) – Autoevaluación y coevaluación (alumnos)	– Educadora incorporando la opinión de los alumnos – Padres de familia	– Educadora – Auxiliar de educadora – Equipo interdisciplinario (incluyendo a la Jefa del área pedagógica)	– Educadora – Auxiliar de educadora	– Educadora – Auxiliar de educadora – Equipo interdisciplinario (incluyendo a la Jefa del área pedagógica)	– En el Centro A: Educadora y equipo interdisciplinario – En el Centro B: Educadora y auxiliar de educadora	– En el Centro A: Educadora – En el Centro B: Educadora y auxiliar de educadora	– En el Centro A: Educadora – En el Centro B: Educadora y auxiliar de educadora	– En el Centro A: Educadora y equipo interdisciplinario – En el Centro B: Educadora y auxiliar de educadora

CAPÍTULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN HABITUALMENTE UTILIZADAS POR DOS PROFESORAS DE PIII EN DOS COMPETENCIAS SOBRE PENSAMIENTO MATEMÁTICO Y LENGUAJE ORAL

El presente capítulo está dedicado al análisis de las características que acaban adoptando las prácticas de evaluación habitualmente utilizadas por dos profesoras de preescolar III –profesora del Caso A y profesora del Caso B-, en dos competencias relacionadas con el campo formativo *pensamiento matemático* y *lenguaje oral,* respectivamente.

Para tal fin, el capítulo está organizado en nueve apartados que dan cuenta de los ámbitos de indagación descritos en el punto 3.7.2 de nuestro informe. Los primeros tres apartados responden a la descripción del enfoque evaluativo, el programa de evaluación, y las situaciones y tareas de evaluación implementadas por la profesora del Caso A, respectivamente. En el cuarto apartado hacemos una recapitulación de las principales características que acaban adoptando las prácticas de evaluación de la profesora del Caso A. Atendiendo a la misma lógica del caso A, en los siguientes tres apartados –quinto, sexto y séptimo- presentamos la descripción del enfoque evaluativo, el programa de evaluación, y las situaciones y tareas de evaluación implementadas por la profesora del Caso B, respectivamente. En el penúltimo apartado –octavo- recapitulamos las principales características de las prácticas de evaluación de la profesora del Caso B. Finalmente, en el noveno y último apartado, hacemos una lectura de conjunto de los

resultados presentados, a la luz de los indicadores contemplados en nuestra pauta de análisis.

A continuación damos paso a la descripción de nuestro primer apartado.

5.1. Resultados vinculados al *enfoque evaluativo* de la profesora del Caso A

Hemos organizado los resultados, derivados del análisis de contenido de la entrevista realizada a la profesora de Preescolar III del Centro A, en torno a las cuatro subdimensiones presentadas en el capítulo de metodología: I) concepciones acerca de la *enseñanza y el aprendizaje* en la educación preescolar; II) concepciones acerca del *proceso de evaluación* en la educación preescolar; III) concepciones acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de *competencias* en la educación preescolar; y IV) implicaciones del cambio y percepción de necesidades de *orientación* y *capacitación* ante la implementación del nuevo currículo (PEP, 2004). A continuación detallaremos los resultados a propósito de estas subdimensiones.

5.1.1. Pensamiento docente sobre la *enseñanza y el aprendizaje* en preescolar

La profesora del aula de Preescolar III del Centro A (P1A) concibe la *enseñanza* como:

> *"Un proceso, donde yo maestra, transmito mis conocimientos acerca de un determinado tema promoviendo en el niño determinados aprendizajes…* (¿Qué se enseña en preescolar?) *Podemos enseñar desde lo que son actividades psicomotrices, matemáticas, hmm… actividades de socialización y más… ".*

Y al *aprendizaje,* la P1A lo define como:

> *"El aprendizaje ya serían los conocimientos que el niño posee en base a lo que yo maestra le enseñé".*

Al profundizar en su respuesta, la P1A añade que debe existir cierta vinculación entre la enseñanza y el aprendizaje porque*: "en base a lo que yo enseño determino o veo los aprendizajes que hay en el niño, por eso no se pueden separar uno de otro. Van de la mano".*

Respecto a la importancia y finalidades de la enseñanza y aprendizaje en la etapa preescolar, la P1A considera que los aprendizajes adquiridos en esta etapa:

> *"Son la base primordial para darle los cimientos necesarios al niño con los cuales él va tener que ir creciendo en los otros, este, en otros niveles como la primaria, la secundaria, y hasta que él quiera, hasta lo que él quiera estudiar".*

Y centra la finalidad de la educación preescolar en:

> *"Darle -al niño- las herramientas necesarias a través de experiencias significativas que lo ayuden a desenvolverse en su entorno social a futuro y a elegir lo que él decida o le convenga más para su vida personal.* (¿A qué herramientas te refieres?) *Herramientas de independencia, de autonomía de socialización, de reflexión, de crítica, de elección".*

Finalmente, al cuestionarle acerca de cómo lograr dar cumplimiento a la finalidad antes mencionada, la P1A resalta:

> *"Todo esto se enseña y se aprende a través del juego porque es la base principal…". Y añade que también serían necesario considerar otros elementos: "Pues yo creo que sería el perfil, para empezar, el perfil del maestro; luego, el medio ambiente en que se desenvuelve el niño; y por último yo creo que los materiales que utilizamos serían indispensables, así como las actividades propuestas… creo que sería muy importante la vocación, el amar tu carrera, el amar a los niños…hay que tener la personalidad…el carácter y también los estudios necesarios en esta etapa, lo que es el preescolar.".*

5.1.2. Pensamiento docente sobre el proceso *de evaluación* en preescolar

Queremos iniciar este apartado mencionando que, en un primer momento de la entrevista, al cuestionarle a la profesora del aula de Preescolar III del Centro A, si solía evaluar a sus alumnos, ella respondió que no "*porque no les ponía ninguna nota ni hacía ningún examen"*. Ante esta consideración se le solicitó que, al margen de no realizar exámenes y notas, nos explicara cómo entendía el proceso de evaluación en preescolar, a lo que respondió lo siguiente:

> *"…La evaluación sería una forma de ver los avances o los aprendizajes que cada niño tiene en base a sus características de desarrollo integral de cada niño…creo que la evaluación nos arroja datos importantes acerca de cómo estamos brindando nuestra práctica docente y de qué es lo que están aprendiendo los niños en la etapa preescolar. Además sería, como una… algo mediador entre lo que es la enseñanza y el aprendizaje.* (¿En qué sentido mediador?) *En el sentido de que veamos qué es lo que estamos haciendo, qué es lo que se está enseñando y cómo se está enseñando y qué podríamos mejorar en este caso. Como te decía…no se pueden separar uno de otro, porque lo que es la enseñanza te da el aprendizaje y un aprendizaje para ser constatado necesita de una evaluación".*

Sobre la finalidad de la evaluación en preescolar, la P1A piensa que:

> *"Deberíamos evaluar en preescolar para…bueno…a lo mejor me voy un poquito, pero para que haya un vínculo en base a la etapa a posterior que sería la primaria. Si nosotros tenemos una evaluación aquí en la etapa preescolar, bueno…podemos partir de…si…podemos partir en la primaria acerca de esos aprendizajes que nosotros ya evaluamos en los niños.* (¿Y para qué te sirve, en preescolar, evaluar?)…*Pues nos serviría para ir viendo, cada día, los aprendizajes de cada niño y para ir…este…como que…haciendo más énfasis en aquellos que todavía no están consolidados…* (Entonces, ¿consideras que la evaluación es útil en esta etapa

> educativa?*) Sí, pero no de una manera así como que tajante, de decir 'ah, el niño ya aprendió esto', o 'quiero que aprenda esto'…pero sí se debe de evaluar para partir de ahí, o sea es la base".*

Al cuestionarla en relación al objeto de la evaluación, la P1A centra su respuesta en:

> *"Si las actividades planteadas fueron las adecuadas, tomando en cuenta si fueron de interés para los niños, si existió algún tipo de aprendizaje, si los materiales me ayudaron, ver mi… este…si yo, como maestro, estoy transmitiendo los conocimientos necesarios y acertados para los aprendizajes de los niños…Como punto principal sería ver si lo que yo estoy transmitiendo durante mi práctica docente es lo adecuado. Es decir, si mi intención educativa es la que mis niños están requiriendo en ese momento. Si las actividades que estoy proponiendo son las adecuadas para esa intención. Y por último…si me están ayudando, si los materiales didácticos, con los cuales yo me…este… me adapto para las actividades son los adecuados, que tanto me son funcionales".*

Referente a las formas o instrumentos para evaluar en preescolar, la P1A responde en un primer momento, dubitativamente:

> *"Pues yo creo que... un método de…no sé… un instrumento donde a mi me arrojara o evaluara a los niños en base al desarrollo que debe de tener en esa etapa. No sé, por ejemplo: si a los seis años el niño deba conocer determinados números". Sin embargo, a propósito de la siguiente pregunta, la profesora reestructura su respuesta y añade: "…porque por la pregunta anterior que me hiciste, que de otra forma evalúo, yo creo que la forma que nosotros llevamos –a cabo la evaluación- es la observación, por eso yo ya no te dije otra, porque…o sea, tu evalúas a través de la observación, qué es lo que el niño va haciendo, más sin embargo, no vas haciendo un registro en el momento, el cual te arroje los aprendizajes de los niños. De hecho la observación es la que llevamos para evaluar pero no tenemos un instrumento o requisito indispensable donde digas ah pues el niño hizo esto o en este momento yo quería que él aprendiera esto y ya lo hizo".*

Con relación a los momentos de evaluación en preescolar, la profesora señala que lleva a cabo la evaluación:

> *"Cuando termino mi día de trabajo, ahí es cuando registro mis observaciones en mi plan, en el apartado de valoración…pero creo que debería hacerlo en el momento en el que estoy aplicando la actividad. En ese momento es… yo creo que lo más factible porque igual si lo dejamos al final de la jornada se te olvida o te pasan por alto los aprendizaje que en el momento los niños tuvieron*…(¿crees que sería posible evaluar al tiempo que realizas la actividad del día?) *creo que sí sería posible, en base a las actividades que yo planteé y que yo ya tengo programadas o planeadas con anticipación, yo creo que sí, sí se podría en el momento de que yo las estoy aplicando, ahí poder evaluar porque evalúo en el momento al niño, evalúo si las actividades fueron las adecuadas y si me están sirviendo para seguir enseñando de esta forma o esta intención educativa* (competencia) *y si no para cambiarlas"*

Finalmente, la P1A expresa que es ella la responsable de evaluar cada día la eficacia de sus actividades y que, generalmente, cuando lo hace no lo comunica a sus alumnos ni tampoco les comparte sus observaciones ni el juicio que hace sobre el logro de sus aprendizajes o competencias. No obstante, llama nuestra atención que al preguntarle si considera que los resultados de la evaluación les pueden ser de utilidad a sus alumnos, la P1A responde afirmativamente y explica:

> *"Sí, sí les serviría para modificar …este… o poner más… este…como… sería una motivación para ellos el saber que ya aprendieron algo nuevo y bueno y que es constatado además por…este…por su figura que es la maestra en este caso ¿no?* (Y a los padres de familia, ¿les serviría?) *Sí, yo creo que sí les serviría para tomar conciencia de… y bueno es algo que en junta los padres de familia demandan, de ¿cómo ellos saber qué es lo que sus niños están aprendiendo? ¿Qué es lo que han aprendido y cómo lo llevan a cabo? O sea, no es fácil nada más a través del lenguaje dar… explicarles lo que cada niño… porque la… la evaluación que se da a fin de ciclo escolar es de forma general, grupal, o sea no es específica… yo creo que sí… sí sería bueno* (entregarles una evaluación individual)".

5.1.3. Pensamiento docente sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de *competencias* en preescolar

Al comenzar a hablar sobre el enfoque por competencias propuesto en el nuevo currículo, la profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil A, manifiesta que sí le gusta trabajar por competencias porque: "*no se centra o es específico en un solo rubro sino abarca todos los campos ¿no?...Abarca todo lo que es el desarrollo del niño…no se centra nada más en algo específico, si no abarca todo lo que es el desarrollo del niño y bueno, la forma en que él tiene que desenvolverse…y una competencia puede llevarte a estimular otra y otra".* En este sentido, la P1A considera que el término *competencias* se refiere a:

> *"Un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que todo ser humano posee o más bien en este caso, el niño posee, para que lo ayude a integrarse a su entorno social…* (¿Hay diferencia entre las competencias, las capacidades y los contenidos?) *No, son muy similares porque una competencia y una capacidad más bien...o sea van relacionadas porque una capacidad es lo que el niño sabe…o sea…de lo que él puede llegar a hacer y la competencia pues bueno es como que el estímulo que tú le vas a dar para que el niño logre esa capacidad y el contenido pues igual va de la mano…entra dentro del desarrollo del niño".*

Al preguntarle cómo se enseñan y se aprenden las competencias, la P1A responde categóricamente:

> *"En mi opinión se enseñan y se aprenden a través del juego. Es algo que siempre, bueno… durante de mi práctica docente me ha funcionado, no es tan ¿cómo te diré? Tan mimético, tan memorístico para los niños. Es algo a través de lo cual ellos se divierten y aparte aprenden…* (¿Es la única manera?) *No, también podría ser a través de este… de las actitudes y de lo que el maestro le enseña, o sea, en base también al ejemplo, sería otra forma de aprendizaje. A través también del ensayo y error. También es otra forma de aprendizaje…* (¿Consideras que algunas competencias resultan más importantes que otras?) *No, porque todas son indispensables. Como te decía hace rato, porque abarcan todo lo que es el desarrollo integral del niño, o sea, no dejan ningún aspecto o parte descubierta, si no en global".*

Y sobre la posibilidad de evaluar las competencias directamente, la P1A reconoce:

> *"A mí se me hace difícil porque es difícil trabajar de manera grupal, o sea, no ves así como que las características específicas o los aprendizajes específicos de cada niño, no puedes observar a cada niño…si fuera de manera más personal sí se podría evaluar cada competencia, siempre y cuando también las actividades que la maestra diseñe o planee sean factibles para lo que es la competencia".*

Respecto a las características que deberían cumplir las actividades para permitirle llevar a cabo la evaluación de competencias, la P1A señala:

> *"Yo creo que cualquier tipo de actividad es útil, porque no necesariamente las que tú… las actividades que tú diseñes están favoreciendo una competencia si no hay otros momentos u otras actividades que llevamos en la Estancia como lo es el recreo, la alimentación, el cepillado de dientes, etcétera, en donde se favorecen y manifiestan otras competencias y por lo tanto, se pueden evaluar".*

5.1.4. Pensamiento docente sobre las implicaciones del cambio y percepción de necesidades *de orientación* y *capacitación* ante la implementación del nuevo currículo

En relación a las implicaciones del cambio del programa anterior al PEP 2004, la P1A refiere que al principio le costó trabajo porque: "*nada más te presentaron lo que fue el Programa y empieza a trabajar. Nunca hubo una inducción directa en donde nos dieran un curso a grandes rasgos de cómo se tenía que trabajar por competencias"*.

Además, señala que tuvo que cambiar su forma de *ver* al niño:

> *"Con los otros programas –anteriores- yo creo que seguían un método –de enseñanza- un poco…este…como que conductista porque como que si era más directivo con lo que el niño tenía que aprender y el niño era esto y el niño era todo y ahora por competencias aprendes a que no nada más es lo que el niño tiene que aprender, si no tu como maestro qué tan preparado estás para poder transmitir ese aprendizaje. Si me costó un poquito esto… las formas de…más bien el aprendizaje conductista en este caso, ¿no? y con este nuevo programa* (PEP, 2004) *si te abre el panorama de que el aprendizaje del niño se da a través de…este… él crea su propio aprendizaje…El constructivismo es lo que está más patente en esta época,* (¿Cómo entiendes el constructivismo?) *El constructivismo para mí es aquel donde el niño crea y construye su propio aprendizaje a nivel personal pero también que él es capaz de aprender de su entorno social y de otros niños, no necesariamente de su maestro".*

Por otro lado, al indagar sobre las dificultades que actualmente tiene para implementar el programa, la P1A reconoce:

> *"Se me hace difícil porque, como te decía hace rato, es difícil trabajar de manera grupal, o sea, no ves así como que las características específicas o los aprendizajes específicos de cada niño. Además, se me hace un poco difícil diseñar, no la actividad principal, sino otras actividades que mis otros niños deban realizar mientras yo trabajo mi actividad didáctica con mi subgrupo, otras que me favorezcan mi misma intención educativa* (competencia) *para mis otros niños. Y el hecho de que se evalúa al final de la jornada mientras yo ya…por más que haces memoria y quieras rescatar los elementos importantes que se vivieron en ese momento son difíciles de rescatar todos, entonces eso se me hace difícil de evaluar".*

A partir de estas dificultades, la P1A considera que sus *necesidades* de orientación y capacitación están relacionadas con*:*

> *"Instruirme más en el diseño de situaciones didácticas que me ayuden a que lleve una relación con mi intención educativa* (competencia), *eso es lo que me cuesta un poco de trabajo. Generalmente me guío por mi situación didáctica, siendo que mi intención educativa* (competencia) *es lo que debe estar más presente…como que vincularlas, que vayan de la mano, que lleven el mismo enfoque ambas…".*

Por último, la P1A reconoce que necesita más conocimientos sobre algunos términos del Programa porque se le dificulta entenderlos, al respecto da el siguiente ejemplo:

> *"Por ejemplo hay una que dice que el niño ayuda a regular su conducta ¿en qué sentido?...o sea, así como que regular su conducta se oye como no de mi carrera, si no así como que más ¿cómo te diré? como que más de psicología.*

Y concluye reconociendo un hecho que para ella resulta notorio:

> *"Algo que sí es muy visible y patente es la instrucción de leer más lo que es el PEP, darle una leída más específica. Instruirte en otros libros de desarrollo, libros que te hablen de competencias. No quedarnos con lo que es nada más…con lo que es nuestro programa* (PEP, 2004)*".*

Para finalizar la presentación de los resultados relativos al pensamiento docente de la profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil A, hemos querido incluir el cuadro 5.1 en donde resumimos las concepciones ideas, creencias y pensamientos de la P1A, organizadas en torno a las 4 subdimensiones y categorizadas de acuerdo con el énfasis que subyace a su pensamiento docente: hemos considerado como *indicadores positivos* a aquellas ideas cuyo énfasis está puesto en la regulación del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias; y como *indicadores negativos* a aquellas ideas cuyo énfasis está puesto en la acreditación o en la función social del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias, tomando como *faro de guía* para esta clasificación la tipología de concepciones, identificadas por Coll y Remesal (2009), en el profesorado de matemáticas respecto a las funciones de la evaluación en la educación obligatoria –ver cuadro 3.11 para mayor detalle-.

Cuadro 5.1. Caracterización del enfoque evaluativo de la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A

	Definición	**Subdimensión**	**Elementos constitutivos**	**Tipo de indicadores identificados en el enfoque evaluativo de la P1A**
Ámbito de indagación o dimensión: Enfoque evaluativo docente	Concepciones, ideas, creencias y pensamientos sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes en la educación preescolar	SUBDIMENSIÓN I. Pensamiento docente sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar	– Definición de enseñanza – Definición de aprendizaje – Finalidad de la enseñanza y el aprendizaje – Instrumentos y métodos para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje	Indicadores positivos (énfasis en la regulación) – La finalidad de la enseñanza es otorgarle al niño herramientas para desenvolverse en su entorno – El juego como principal instrumento y método de enseñanza en esta etapa educativa Indicadores negativos (énfasis en la acreditación) – Enseñanza como transmisión de saberes – Aprendizaje entendido como conocimientos que el niño posee a partir de la enseñanza
		SUBDIMENSIÓN II. Pensamiento docente sobre el proceso de evaluación en la educación preescolar	– Definición del proceso de evaluación – Finalidad de la evaluación – Objeto de la evaluación – Formas e instrumentos de evaluación – Momentos y agentes de la evaluación	Indicadores positivos (énfasis en la regulación) – Evaluación como mediador entre la enseñanza y el aprendizaje y para ver qué se puede mejorar – Evaluar para regular el proceso de enseñanza – La observación individual como principal método o instrumento de evaluación Indicadores negativos (énfasis en la acreditación y rendición de cuentas) – Evaluación como notas y calificación – Evaluación como forma de constatar los avances en los alumnos – Finalidad de la evaluación: vínculo con la Primaria para partir de los aprendizajes ya evaluados – No comunica ni aprovecha los resultados de evaluación, pero piensa que sí sería útil para rendir cuentas a los padres de familia y para que los alumnos se sientan motivados con

				sus logros
	Concepciones, ideas, creencias y pensamientos sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias en la educación preescolar	SUBDIMENSIÓN III. Pensamiento docente sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias en la educación preescolar	– Definición del término competencias – Formas e instrumentos para llevar a cabo la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias	Indicadores positivos (énfasis en la regulación) – El juego como forma por excelencia de enseñanza y aprendizaje de competencias – El ensayo y error como oportunidad de enseñanza y aprendizaje de competencias – Evaluación continua durante las diferentes actividades de la jornada escolar Indicadores negativos (énfasis en la acreditación) – Competencias entendidas como un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que todo ser humano posee – Evaluación grupal de competencias que no permite ver los aprendizajes específicos de cada niño
		SUBDIMENSIÓN IV. Pensamiento docente sobre las implicaciones del cambio y percepción de necesidades de *orientación* y *capacitación* ante la implementación del nuevo currículo (PEP, 2004).	– Implicaciones de cambio ante la implementa-ción del currículo por competencias – Dificultades y necesidades de orientación y capacitación	Indicadores positivos (énfasis en la regulación) – Se considera no sólo al alumno que aprende sino también al profesor que enseña – El niño crea y construye su propio aprendizaje a nivel personal pero también puede aprender de su entorno social y de otros niños co-evaluación) – Necesidad de vincular la actividad planeada a la competencia que se quiere promover – Interés por conocer e indagar sobre las competencias, más allá del programa normado Indicadores negativos (énfasis en la acreditación) – Evaluación en un solo momento del día, al finalizar la jornada, que no permite constatar el desempeño individual

A partir del cuadro 5.1 es posible ubicar el *pensamiento docente* de la P1A en un *tipo de concepción mixta indefinida*, con ideas entremezcladas que por momentos ponen el *énfasis en la regulación* del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y en otras ocasiones incluyen una visión estática de estos procesos con un fin marcadamente *acreditativo* –en tanto el cambio de nivel de Preescolar a Primaria- y de *rendición de cuentas*. Para mayor detalle de la entrevista realizada a la P1A, consulta el anexo 5.1.

5.2. Resultados vinculados al *programa de evaluación* de la profesora del Caso A

Debido a las características del modelo de análisis adoptado, hemos distinguido en nuestro análisis de este ámbito de indagación: el programa de evaluación diseñado para el *curso escolar completo*; el programa de evaluación *diseñado* para la *secuencia didáctica elegida* (SD1) y, finalmente, el programa de evaluación *realizado* en la secuencia didáctica elegida (SD1). A continuación damos paso a la descripción del primero de ellos.

5.2.1. Programa evaluativo diseñado para el curso escolar estudiado en el Caso A

Iniciamos este apartado presentando la configuración general del programa de evaluación diseñado por la profesora de PIII del Centro A, para el curso 2008-2009. Tal como hemos explicado en el capítulo anterior, debido a las características de los procedimientos que rigen el quehacer educativo de las Estancias infantiles, el diseño de las prácticas de evaluación que realiza la profesora A forma parte del documento que rige su práctica educativa titulado *plan semanal*, por tal motivo los resultados presentados a continuación –en la tabla 5.1- se derivan del análisis del conjunto de planes semanales diseñados por la P1A para el curso escolar estudiado.

Tabla 5.1. Campos formativos y competencias que conforman el programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII del Centro A, durante los dos semestres del curso escolar 2008-2009

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Distribución porcentual de las competencias promovidas por campo formativo	
DPS-5, DPS-1, LC-10, ECM-32	LC-17, ECM-29, EAA-42, PM-23, ECM-33	DPS-3, EAA-39, DFS-46, ECM-33	EAA-42, LC-11, **PM-20**	DPS	13%
				LC	18%
				PM	10%
Enero	**Febrero**	**Marzo**	**Abril**	**Mayo**	**Junio**	ECM	23%
LC-18, PM-20, DFS-48, EAA-45	ECM-29, DPS-7, ECM-27, DPS-5	LC-17, LC-12, EAA-39, ECM-31	DFS-50, DFS-46	ECM-30, DFS-48, PM-25, EAA-38	EAA-44, EAA-43, DFS-46, ECM-34, LC-17	EAA	21%
						DFS	15%
						Total de planeaciones diseñadas	**39 (100%)**

Nota: Las competencias que aparecen resaltadas son aquellas que la P1A ha promovido y evaluado en más de una ocasión durante el curso escolar

Campos formativos

DPS: Desarrollo Personal Social
LC: Lenguaje y Comunicación
PM: Pensamiento Matemático
ECM: Exploración y Conocimiento del Mundo
EAA: Expresión y Apreciación Artística
DFS: Desarrollo Físico y Salud

Como puede apreciarse en la tabla 5.1, el conjunto de situaciones o actividades diseñadas por la P1A para evaluar las competencias de sus alumnos del aula de PIII, ha quedado plasmado en **39** planeaciones semanales que, a simple vista, no muestran una organización secuencial o lógica respecto a la promoción y evaluación de las diferentes competencias asociadas a los campos formativos que establece el Programa. Al respecto, hemos podido identificar 9 competencias –DPS5, LC17, PM20, ECM29, ECM33, EAA39, EAA42, EAA46 y DFS48- que la P1A ha promovido en más de una ocasión durante el curso escolar estudiado.

Asimismo, la tabla 5.1. pone de relieve que el quehacer educativo y, por tanto, evaluativo de la P1A ha quedado distribuido de la siguiente forma: la mayor parte de las situaciones o actividades de evaluación de la P1A se centran en las competencias del campo formativo ECM con un 23% de ocurrencia –9 planeaciones de las 39 totales corresponden a este campo-, seguidas del campo EAA con un 21% –equivalente a 8 planeaciones de las 39 totales- y del campo LC con un 18% – equivalente a 7 planeaciones de las 39 totales-. Por el contrario, la menor ocurrencia la ostentan los campos formativos DFS con un 15% -equivalente a 6 planeaciones de las 39 totales-, seguido del campo DPS con un 13% -5 planeaciones de las 39 totales- y del campo PM con un 10% -4 planeaciones de las 39 totales-.

A partir de estos resultados, hemos realizado una comparación con la información recogida en el documento titulado *conclusiones* o *plan anual de trabajo*, respecto a las competencias identificadas por la P1A cómo aquellos aspectos que atendería durante el curso escolar –ver tabla 5.2-.

Tabla 5.2. Contraste entre los campos formativos y competencias que integran el plan anual de la P1A y los que integran su programa evaluativo correspondiente al ciclo escolar 2008-2009

Campo formativo	**DPS**		**LC**		**PM**		**ECM**		**EAA**				**DFS**	
Subcampo	IPA	RI	LO	LE	N	FEM	MN	CVS	EAM	ECAD	EAP	EDAT	CFE	PS
Competencias seleccionadas	3	5 7	10 11 12	**16** 17 18	**19** 20 **21** **22**	23 25	27 29 32	33 **36**	38	39 **40**	42	45	46	48 50
Total competencias seleccionadas	**28**													
Competencias promovidas	1 3	5 7	10 11 12	17 18	20	23 25	27 29 30 31 32	33 34	38	39	42 43	44 45	46	48 50
Total competencias promovidas	**28**													

Nota: las competencias resaltadas en **negritas** son las que hemos identificado que la P1A seleccionó en *su plan anual* pero no las promovió. Las competencias subrayadas son las que no formaban parte de su *plan anual* pero sí fueron promovidas.

Como se observa en tabla 5.2, al contrastar estos resultados con el listado de competencias que la P1A seleccionó como parte del documento titulado *conclusiones o plan anual de trabajo*, es posible identificar las siguientes características:

- Tanto el plan anual como el diseño de la práctica docente están centrados en 28 competencias
- La mayoría de las competencias seleccionadas en el plan anual corresponden a las que finalmente acabó utilizando en el diseño de sus planes semanales del curso escolar estudiado -22 competencias-
- Contrario a lo que dijo que haría en su planeación anual, el campo formativo menos favorecido en el diseño de su práctica semanal es el Pensamiento Matemático (PM), dejando de lado 3 de las 6 competencias seleccionadas inicialmente en su plan anual
- El campo formativo más favorecido en el diseño de su práctica fue Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM), con un total de 7 competencias planeadas, cuando en su diseño inicial sólo eligió 5 competencias de este campo

- Se identifican 6 competencias que, aún cuando la profesora A las seleccionó como parte de su plan anual, no las incluye en ninguno de los planes semanales diseñados (LC16, PM19, PM21, PM22, ECM36, EAA40)
- Se identifican 6 competencias que, inicialmente, no fueron contempladas en el plan anual pero que acaban formando parte de los planes semanales diseñados por la P1A (DPS1, ECM30, ECM31, ECM34, EAA44 y EAA45)

Ahora bien, al analizar el conjunto de planeaciones semanales diseñadas por la P1A a la luz de los procedimientos que rigen el trabajo de las Estancias Infantiles –ver punto 4.1.2.2 del capítulo IV-, fue posible identificar *a priori* dos tipos de situaciones de evaluación establecidas en los procedimientos y contenidas en los planes semanales de la P1A: 1) actividades de inicio *para recuperar lo que saben,* es decir, aquellas diseñadas para que los alumnos expresen sus ideas y experiencias respecto de la situación didáctica elegida; generalmente ocurren los días lunes; 2) actividades de cierre o conclusión *para reconocer lo aprendido*, es decir, aquellas cuyo fin es que los alumnos se den cuenta de los aprendizajes adquiridos durante la situación didáctica y les permitan considerar si eso puede difundirse o aplicarse en su vida diaria; generalmente tienen lugar los días viernes. De tal forma que el programa de evaluación diseñado por la P1A ha quedado conformado por un total de 78 situaciones o actividades de evaluación, contenidas en 39 planes semanales para el curso escolar 2008-2009.

Partiendo de las subdimensiones ii, iii y iv propuestas en nuestro capítulo de metodología –ver cuadro 3.13 del capítulo III- y sumando algunas otras categorías definidas *a posteriori*, el análisis de las situaciones que acaban configurando el programa evaluativo diseñado por la P1A ha quedado estructurado en torno a las siguientes categorías: 1) *frecuencia,* 2) *tema,* 3) *tipos de actividades de evaluación,* 4) *forma de organización social de los alumnos,* 5) *grado de responsabilidad de los alumnos* y 6) *foco del registro valorativo de la profesora*. La caracterización completa de las 78 situaciones que conforman el programa de evaluación de la P1A en torno a estas subdimensiones ha sido recogida en el anexo 5.2.

En primer lugar, respecto a la *frecuencia* de ocurrencia, las situaciones de evaluación suceden al inicio y al cierre de la semana de trabajo, generalmente los días lunes y viernes -tal como lo establece el procedimiento normativo-.

En segundo lugar, con relación al *tema* identificado, en la mayoría de las actividades diseñadas se observa que el eje de las mismas lo constituye el tema seleccionado (es

decir, lo que la profesora nombra como *situación didáctica*) y no la competencia elegida (*o intención educativa*), lo cual no guarda coherencia con las directrices sobre la evaluación señaladas en el Programa y en los documentos normativos del Instituto. Otra característica de los temas elegidos por la P1A es que esta selección responde, en buena medida, a las fechas conmemorativas del calendario escolar –día de las madres, primavera, 14 de febrero, etcétera-.

En tercer lugar, a partir del análisis de contenido de los planes diseñados por la P1A, hemos podido distinguir los siguientes *tipos de situaciones de evaluación*, no obstante, cabe señalar que la mayoría de las situaciones suelen incluir la combinación de uno o más tipos de actividades en el mismo día, como se puede constatar en los ejemplos que a continuación incluimos:

a. Situaciones de evaluación *comunicativas*: son aquellas cuyo diseño tiene como base la realización de una charla o conversación con los alumnos con diferentes finalidades (*explorar* los conocimientos que poseen los alumnos, *reflexionar* en torno a ellos, *exponer* la investigación realizada con ayuda de los padres de familia o *informar* a los alumnos sobre un tema en específico), a partir de la cual puede generarse un producto escrito (listado en la pizarra, gráficas, registro de respuestas, etc.). A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**3**
Campo formativo	Lenguaje y Comunicación (LC)
Subcampo	Lenguaje Oral (LO)
Intención educativa **(competencia)**	Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás
Situación didáctica **(tema)**	Expresión oral
Actividad para recuperar lo que saben **(de tipo comunicativa exploratoria y escrita)**	Sentados en semicírculo en el espacio grupal, cuestionemos a los niños(as) si alguien sabe o conoce de qué forma podemos expresar lo que sentimos, pensamos o queremos. Y elaboremos en el pizarrón una lista y al final leerlas en voz alta
Actividad para reconocer lo aprendido **(de tipo comunicativa reflexiva)**	Expresemos de manera oral solicitando la palabra y respetando el turno de los demás cómo se sintieron al dialogar con sus compañeros si tomaron en cuenta sus pensamientos e ideas, por qué creen que se cuestionó a los adultos y no a los niños

b. Situaciones de evaluación *gráfico-plásticas*: son aquellas cuyo diseño consiste en realizar producto gráfico (dibujos, recortes, gráficas, periódico mural, collage, etcétera), el cual también puede tener un fin expositivo o reflexivo. A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**13**
Campo formativo	Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM)
Subcampo	Cultura y Vida Social (CVS)
Intención educativa **(competencia)**	Establece relaciones entre le presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales
Situación didáctica **(tema)**	Mi familia
Actividad para recuperar lo que saben **(de tipo gráfico-plástica)**	…Posteriormente dibujemos libremente un dibujo de nuestra familia utilizando los materiales que más nos agraden (papel, hojas, crayolas, colores, plumones, kraf, cartulina, gises, acuarelas, etc.)
Actividad para reconocer lo aprendido **(de tipo gráfico-plástica expositiva)**	Con todo lo realizado en la semana y con la intervención de las maestras armemos un árbol genealógico de la familia, identificando el por qué existimos cada uno de nosotros, utilizando papel, foami, resistol, colores, plumones, crayolas para exhibirlo en el filtro y mostrárselo a nuestros papás

c. Situaciones de evaluación de *ejecución*: aquí agrupamos todas aquellas actividades cuyo diseño está centrado en el desarrollo de una acción (representaciones artísticas, danzísticas, actividades motoras, salidas extramuros, etcétera). A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**27**
Campo formativo	Expresión y Apreciación Artísticas (EAA)
Subcampo	Expresión y Apreciación Musical (EAM)
Intención educativa **(competencia)**	Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y la música
Situación didáctica **(tema)**	La primavera
Actividad para recuperar lo que saben **(de tipo de ejecución artística**)	…Posteriormente pediremos a los niños bailen y disfruten cantos y canciones alusivas a la primavera utilizando objetos, según su elección, respetando los gestos, movimientos y ademanes que cada uno represente…
Actividad para reconocer lo aprendido (**de tipo de ejecución artística**)	Utilicemos todo nuestro cuerpo para expresar rítmicamente una ronda, llevando a cabo todos los movimientos que la canción indique y sobre todo disfrutando con gesticulaciones gratas y placenteras las acciones que se mencionen conviviendo con nuestros compañeros, sintiéndose seguros, satisfechos y cooperativos. La representación se hará en el patio hacia los demás compañeros…

d. Situaciones de evaluación *recreativas*: aquellas cuyo diseño gira en torno a la realización de una actividad festiva como la celebración de algún cumpleaños, el festejo de alguna tradición, etcétera. A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**9**
Campo formativo	Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM)
Subcampo	Cultura y Vida Social (CVS)
Intención educativa **(competencia)**	Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y la comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales
Situación didáctica **(tema)**	Día de muertos

Actividad para reconocer lo aprendido **(de tipo recreativa)**	…Además disfrutaremos nuestra tradición en la Estancia, vestidos de calacas con todos los compañeros

e. Situaciones de evaluación *visuales:* aquellas cuyo diseño incluye la proyección de una película. A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**23**
Campo formativo	Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM)
Subcampo	Mundo Natural (MN)
Intención educativa **(competencia)**	Observa seres vivos y elementos de la naturaleza y lo que ocurre en fenómenos naturales
Situación didáctica **(tema)**	Las plantas
Actividad para recuperar lo que saben **(de tipo visual)**	Comenzaremos observando detenidamente la película El libro de la selva, al finalizar la misma pediremos a los niños dibujen con materiales que ellos elijan escenas de la película donde predomina la naturaleza…

Haciendo un recuento de la distribución por *tipo* de actividad identificada, en el anexo 5.2, es posible advertir que la mayoría de las situaciones de evaluación incluyen actividades *comunicativas* y/o actividades *gráfico-plásticas*; por el contrario, las actividades de *ejecución* y las *visuales* son las de menor ocurrencia en el programa evaluativo de la P1A.

En cuarto lugar, observamos que la principal *forma de organización social de los alumnos* en el diseño de la mayoría de las situaciones de evaluación es grupal, o cuando menos implica la ubicación de los alumnos en el espacio del salón conocido como espacio grupal. Este hallazgo guarda coherencia con las dificultades que la profesora A manifiesta al diseñar sus actividades y que hemos analizado como parte de su *enfoque evaluativo*. Tal como lo explicamos anteriormente, la P1A refiere que se le dificulta diseñar otras actividades que favorezcan la competencia y que el resto de sus alumnos pueda realizar mientras ella trabaja la *actividad principal* con un subgrupo. Desde esta dificultad, resulta comprensible que la profesora termine proponiendo, mayormente, actividades grupales durante todo el año. Cabe mencionar que en el diseño de cinco actividades la P1A proponía una forma de organización y en su registro valorativo mencionaba otra, por ello fue necesario distinguir entre la *forma de organización en el diseño* y la *forma de organización en la "realidad".*

En quinto lugar, con el propósito de poder determinar el *grado de responsabilidad* que tienen los alumnos en la configuración de estas situaciones, hemos definido los siguientes niveles: 1) *bajo* cuando la profesora ofrece la mayoría de la información a los alumnos o éstos dependen de la profesora para realizar la actividad propuesta; 2) *medio*

cuando la información se va *construyendo o elaborando* a partir de la exposición de los alumnos, pero con los aportes y la moderación de la profesora, también cuando la profesora explicita que se les brindará algún tipo de ayuda o que ellas hicieron algún tipo de intervención; y 3) *alto* cuando la realización de la actividad depende casi exclusivamente de los alumnos.

Es importante señalar que para lograr identificar el nivel de responsabilidad fue necesario analizar, no sólo la descripción de la actividad diseñada, sino también los comentarios evaluativos que la P1A registraba en torno a ella, en los cuales daba cuenta de alguna característica alusiva al grado de participación de ella y/o de los alumnos en torno a la actividad diseñada. Y por lo tanto, también fue necesario distinguir para esta categoría entre el *grado de responsabilidad* en el *diseño* y el identificado en su registro valorativo -"*realidad"-.* A partir de este análisis, encontramos que el diseño de la mayor parte de las actividades implica un grado *medio* de responsabilidad por parte de los alumnos. Este resultado podría estar directamente relacionado con la decisión de la profesora A de no comunicarles a los alumnos cuándo están siendo evaluados, y con ello, no promover el traspaso del control ni la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (autorregulación).

En sexto y último lugar, al realizar el análisis de contenido de las anotaciones valorativas que la profesora A registra en su plan semanal –en el apartado de valoración de la aplicación de la situación didáctica-, encontramos que la mayoría de estos registros tiene su *foco* en el desarrollo de las actividades, las actitudes y comportamientos de los alumnos durante las mismas y los conocimientos que los alumnos poseen respecto al tema revisado; por el contrario, en muy pocos casos evalúa si la actividad favoreció o no la competencia, reflexiona sobre su propia actuación, sobre algún aspecto de la actividad que deba cambiar o mejorar la próxima vez o sobre los logros de los alumnos con respecto a la competencia promovida. Cabe destacar que estas características guardan coherencia, sólo parcialmente, con las directrices sobre la evaluación establecidas en los diferentes documentos analizados, ya que el registro de la P1A se centra mayormente en el tema revisado, dejando de lado el logro de la competencia o los aprendizajes alcanzados por los alumnos y la reflexión en torno al propio trabajo realizado, tal como lo establecen las directrices de los documentos normativos.

Hasta este momento hemos caracterizado el programa de evaluación que la profesora del aula de PIII del Centro A acaba diseñando para el curso escolar 2008-2009 –recogido en el anexo 5.2-. A continuación nos centraremos en la configuración del programa de

evaluación diseñado para la secuencia didáctica seleccionada como caso específico de estudio A (SD1).

5.2.2. Programa evaluativo *diseñado* para la SD1 del Caso A

El programa de evaluación diseñado por la P1A para la *SD1* seleccionada corresponde a la semana número 16 del curso escolar estudiado y está conformado por dos situaciones de evaluación –identificadas *a priori*- presididas por la finalidad de *recuperar lo que saben* y *reconocer lo aprendido*, como se puede observar en la cuadro 5.2 que presentamos a continuación.

Cuadro 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado para la SD1 elegida

Apartados del plan semanal	**Transcripción de las actividades diseñadas por la P1A**		**Categorías de análisis**
Fecha:	Del 15 al 19 de Diciembre de 2008		Semana No. **16**
Intención educativa	Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos		Competencia **PM-N-20**
Situación didáctica	Resolución de problemas		**Tema**
Para recuperar lo que saben	Sentados en el espacio grupal pediremos a los niños se tomen de la mano para formar una ruedota grandota y así poder entonar la canción realizando todos los movimientos de la misma. Al momento de estar sentados les platicaré una problemática y pediré me ayuden a solucionarla. Mi hermana vino a la casa con sus cuatro hijos, después llegó mi hermano con tres hijos más, cuántos han llegado a casa, pero de repente llegó otra hermana con un hijo más, cuántos hay en total. Por último vino otra hermana y trajo cinco helados ¿cuántos niños alcanzaron? ¿Cuántos niños faltaron? Pero de repente llegó el amigo Pepito ¿si faltaban 3 y llegó pepito ahora cuántos faltaron? Registraremos en el pizarrón la información que los niños mencionaron		Tipo de actividad: **de ejecución artística, comunicativa reflexiva (escrita)** Organización social de los alumnos: **grupal** Grado de responsabilidad de los alumnos: **medio**
Para recuperar lo aprendido	Sentados en el espacio grupal pediremos a los niños cierren sus ojos para recordar la mayoría de las actividades que se realizaron en la semana. Posteriormente por turnos les preguntaremos qué problema o juego les gustó más, por qué, cuál se les hizo más difícil (por qué). Al final pinten con acuarelas lo más significativo que fue para ellos y exprésenlo a sus compañeros		Tipo de actividad: **comunicativa reflexiva** y **gráfico-plástica expositiva** Organización social de los alumnos: **individual y grupal** Grado de responsabilidad de los alumnos: **alto**
Valoración de la aplicación de la situación didáctica	**Lunes**	Por causas personales las maestras no asistieron, por lo tanto, el grupo se dividió en los otros preescolares, realizando otras actividades	N/A
	Martes	La actividad que desarrollamos fue la del día lunes, donde les planteamos una problemática de manera colectiva, mostrándose al principio muy interesados comencé platicándoles y pidiéndoles ayuda pero al ver que a E3A, E6A y	**Foco del registro valorativo de la P1A:** actitud de los alumnos durante la actividad, reparando

		E7A no les interesó comencé por hacer dibujos en el pizarrón y esto los motivó más al ver los helados, incluso algunos niños se lo imaginaron de un sabor en específico. Al momento de realizar la suma y observar sólo los helados que teníamos que repartir, de los 10 niños, aproximadamente 6 se esforzaron por ayudar a solucionar el problema, con los otros 4 hubo que trabajar individualmente. Es preocupante el desinterés que muestran E3A, E6A y E7A. La actividad les fue difícil a la mayoría	en los alumnos E3A, E6A y E7A. Opinión sobre la actividad
	Viernes	El día de hoy sólo asistieron 5 pequeños, con ellos se llevó a cabo la actividad. El E3A siguió mostrando mayor desinterés por las actividades, aunque al representar lo más significativo para él lo hizo bien, me refiero a que dibujó una de las actividades. Las actividades favorecieron la intención educativa en la mayoría de los casos, los materiales fueron adecuados pues los niños reflejaron en sus trabajos tanto lo escrito en el pizarrón como los juegos de mesa. En general, al cuestionarlos, la mayoría se enfocó a los más grato que para ellos resultó, se cuestiona a los niños y tratan de buscar respuesta a lo que se preguntó, algunos piensan en lo que van a decir, otros comentan sus opiniones	**Foco del registro valorativo de la P1A:** asistencia de los alumnos, desempeño de los mismos durante la actividad, destacando el del E3A, valoración de las actividades en relación a la *intención educativa*, resultados de la reflexión

Como se puede apreciar en el cuadro 5.2, la situación diseñada para *recuperar lo que saben* se realizó el día martes porque el día anterior las profesoras no asistieron y los alumnos fueron integrados a otros grupos. El diseño de esta situación tiene las siguientes características:

- Incluye dos *tipos* de actividades que consisten en la realización de un canto a través del cual organizará a los alumnos –actividad que hemos clasificado como de *ejecución artística-,* y el planteamiento y resolución de un problema matemático –actividad que hemos clasificado como *comunicativa reflexiva con un producto escrito*-.
- A juzgar por la redacción de la profesora, la situación analizada implica un *grado medio* de responsabilidad por parte de los alumnos, en tanto que la profesora es quien propondrá el canto y el planteamiento del problema y guiará su ejecución y resolución, respectivamente.
- El diseño de la situación en conjunto supone la *organización grupal* de los alumnos
- El *foco* del registro valorativo de la P1A respecto a la realización de esta situación de evaluación se centra en la resolución del problema y en la actitud que los alumnos mostraron durante el mismo, y aunque menciona el esfuerzo de algunos alumnos para resolver algunas operaciones matemáticas como la adición o repartición –"…*al momento de realizar la suma y observar sólo los helados que*

teníamos que repartir, de los 10 niños, aproximadamente 6 se esforzaron por ayudar a solucionar el problema"- no da cuenta de los aprendizajes que los alumnos poseen en relación al conjunto de elementos constitutivos de la competencia trabajada.

- Por tanto, el registro valorativo de la P1A cumple mayormente con los primeros dos criterios normados en los procedimientos -si las actividades realizadas favorecieron o no las competencias de los alumnos y las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo-, dejando de lado el tercero - aspectos que son necesarios cambiar al planear situaciones didácticas próximas-.

Ahora bien, con respecto a la situación de evaluación para *recuperar lo aprendido,* en el cuadro 5.2 se advierte que, respetando el diseño original, ésta sucede el día viernes, adoptando las siguientes características:

- Incluye dos *tipos* de actividades que consisten en una reflexión individual sobre las actividades de la semana, con el fin de identificar y compartir con el resto del grupo qué actividad les gustó más, por qué y cuál se les hizo más difícil – actividad que hemos clasificado como *comunicativa reflexiva-,* y la realización de un dibujo sobre lo más significativo, el cual deberán explicar ante sus compañeros –actividad que hemos clasificado como *gráfico-plástica expositiva*-.
- A juzgar por la redacción de la profesora, la situación analizada implica un *grado alto* de responsabilidad por parte de los alumnos, en tanto que son ellos quienes deberán realizar la mayor parte de las actividades –reflexionar, elegir una actividad y representarla gráficamente-.
- El diseño de la situación en conjunto supone una organización mixta que implica un momento de trabajo *individual y* otro *grupal*.
- El *foco* del registro valorativo de la P1A incluye el desempeño de los alumnos durante las actividades, los resultados de la reflexión y un comentario genérico sobre la pertinencia de las actividades con respecto a la competencia trabajada - *"…las actividades favorecieron la intención educativa en la mayoría de los casos"*- , sin que especifique los criterios en los que sustenta este comentario valorativo.
- Por tanto, el registro valorativo de la P1A de esta actividad cumple también con los primeros dos criterios normados en los procedimientos -si las actividades realizadas favorecieron o no las competencias de los alumnos y las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo

educativo-, omitiendo el tercero - aspectos que son necesarios cambiar al planear situaciones didácticas próximas-.

Finalmente, queremos agregar que en el anexo 5.3 hemos incluido la transcripción completa de *plan semanal* diseñado por la P1A, en el que se insertan las situaciones de evaluación diseñadas que hasta ahora hemos descrito.

5.2.3. Programa evaluativo *identificado* en la SD1 del Caso A

A continuación presentamos la caracterización general del programa evaluativo que, finalmente, la P1A *lleva a cabo* en la secuencia didáctica analizada.

Consigna global de la SD1

La consigna global de la SD1, ocurre aproximadamente en el minuto 12 de la primera sesión correspondiente al día martes y la P1A la expresa como sigue:

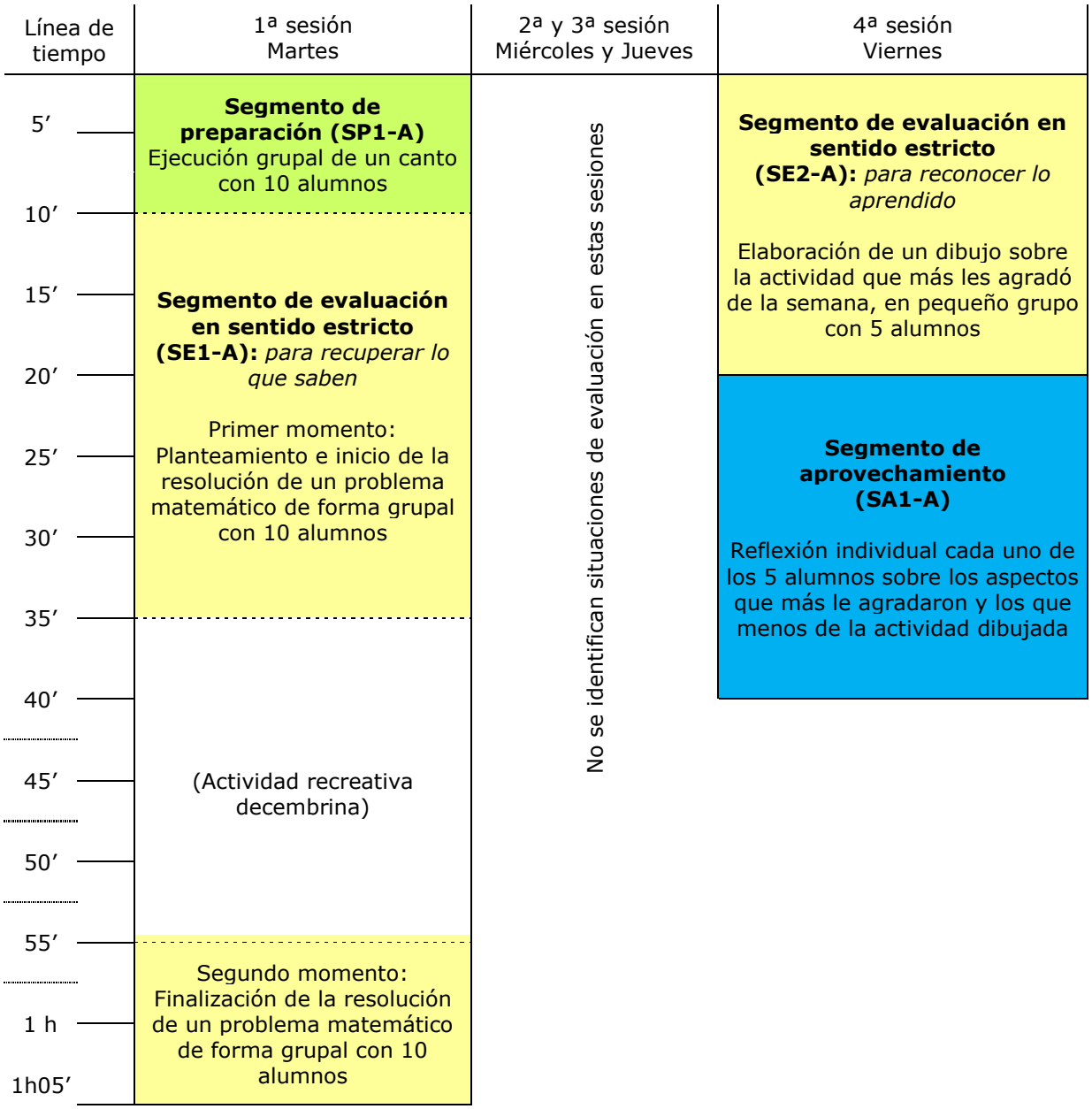
> "*...Pero antes de ese problema les voy a platicar algo. Esta semana vamos a* trabajar una competencia del pensamiento matemático, ¿Si? Donde vamos a quitar, reunir, hacer partes iguales…este…los objetos… ¿Si? Esta semana vamos a ver la solución de problemas…"

Número total de sesiones de la SD y ubicación de las situaciones de evaluación identificadas

La SD1 quedó integrada por un total de 4 sesiones repartidas de martes a viernes. En la figura 5.1, que incluimos a continuación, presentamos el *mapa global* de la SD1 que incluye la totalidad de las sesiones que conforman la secuencia didáctica estudiada y una panorámica de conjunto de la estructura que han construido los participantes en torno a las situaciones de evaluación.

Como se aprecia en la figura 5.1, hemos podido identificar las dos *situaciones o actividades de evaluación* –al inicio y al final de la SD1-, previstas en el plan semanal originalmente diseñado por la P1A. Cada una de estas dos situaciones está configurada, a su vez, por dos *tipos de segmentos:* en el caso de la primera situación de evaluación encontramos un *segmento de preparación* (SP1-A) *y un segmento de evaluación en sentido estricto* (SE1-A), y en el caso de la segunda situación de evaluación encontramos un *segmento de evaluación en sentido estricto* (SE2-A), el cual antecede a un *segmento de aprovechamiento* (SA1-A).

Figura 5.1. Mapa de las situaciones y segmentos de evaluación identificadas en la SD1 del Caso A



El análisis anterior pone de relieve que, las dos actividades de evaluación que la P1A realiza durante la primera sesión, coinciden con las diseñadas en su plan semanal. La única actividad que no se menciona en el documento es la actividad recreativa relacionada con los festejos decembrinos, lo cual no resulta relevante para nuestro estudio porque esta actividad no representa un momento de evaluación.

Ahora bien, en la última sesión, encontramos ciertas variaciones entre el plan semanal diseñado por la P1A y lo que finalmente acaba llevando a la práctica. En su diseño

original la P1A registró lo siguiente: *"sentados en el espacio grupal pediremos a los niños cierren sus ojos para recordar la mayoría de las actividades que se realizaron en la semana. Posteriormente por turnos les preguntaremos qué problema o juego les gustó más, por qué, cuál se les hizo más difícil (por qué). Al final pinten con acuarelas lo más significativo que fue para ellos y exprésenlo a sus compañeros"*.

En la práctica real, encontramos que la P1A no realiza las dos primeras actividades diseñadas, tal y como las ha planteado en su documento –la actividad de recordar y el cuestionamiento-; en su lugar, la sesión inicia con la actividad de dibujar lo que le resultó más relevante a cada alumno, y posteriormente, al terminar su dibujo lo presentan ante el resto de sus compañeros. En figura 5.1 se puede apreciar que la actividad de cuestionar a los alumnos sobre lo que les gustó más y lo que se les hizo más difícil, tiene lugar una vez que finalizan el dibujo, y corresponde a lo que en nuestro análisis hemos identificado como el segmento de aprovechamiento (SA1-A).

Es importante mencionar que, en el registro valorativo que hace la P1A sobre las actividades realizadas en ambas sesiones, no repara en el hecho ni en las razones de haber introducido algunas variaciones con respecto a su diseño original. Finalmente, la figura 5.1 pone de relieve que durante el resto de las sesiones que integran la SD1 no identificamos ninguna situación de evaluación.

Participantes, grado de relación y de complejidad que guardan las situaciones de evaluación identificadas

En términos generales, en la SD1 estudiada participaron una profesora –P1A-, una auxiliar educativa –P2A- y el grupo de Preescolar III del Centro A integrado por 15 alumnos, los cuales mostraron una variación de su asistencia en cada una de las sesiones. El análisis de la SD1 muestra que las dos situaciones o actividades de evaluación identificadas guardan una estrecha relación, de tal forma que, la segunda situación de evaluación implica un recuento sobre el trabajo realizado durante la semana. Finalmente, se observan variaciones en el grado de complejidad de las situaciones de evaluación, yendo de mayor a menor complejidad conforme avanza la semana, de hecho, los resultados arrojan que la situación de evaluación de la primera sesión ostenta un mayor grado de complejidad que la identificada en la última sesión.

Hasta aquí concluimos nuestro apartado referido al análisis del *programa de evaluación* de la P1A, tanto del curso escolar como de la SD1 estudiada; y con ello, damos paso al

análisis específico de cada una de las dos situaciones de evaluación que finalmente acaba realizando la profesora del Centro A.

5.3. Resultados vinculados a las *situaciones y tareas de evaluación* identificadas en la SD1 del Caso A

En concordancia con la pauta que hemos adaptado de Coll, Barberà y Onrubia (2000), para dar cuenta de las prácticas de evaluación basadas en competencias desde una perspectiva socioconstructivista y situada –anexo 3.3-, comenzaremos con el análisis global de cada una de las dos situaciones de evaluación identificadas en la SD1, para enseguida dar paso al análisis de los tipos de segmentos de evaluación que las configuran.

5.3.1. Análisis global de la primera situación de evaluación identificada en la SD1 del Caso A

Datos de identificación

Como ya dijimos anteriormente –ver figura 5.1-, la *primera situación de evaluación* se encuentra inserta en la primera sesión –martes- de una secuencia didáctica sobre pensamiento matemático (SD1), correspondiente a la semana número 16 –es decir, a la tercera semana del mes de Diciembre- del curso escolar 2008-2009, en la que la profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil A aborda la siguiente competencia: *(el niño)* plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.

En esta *primera situación de evaluación* participan, además de la P1A, una asistente educativa que llamaremos P2A y diez de los quince alumnos que conforman el grupo de PIII, en el curso escolar estudiado: E1A, E3A, E4A, E5A, E7A, E8A, E11A, E12A, E13A y E14A. Cabe mencionar que la asistente educativa (P2A) interactúa en toda la sesión como auxiliar de la P1A, pasándole el material, ayudando a controlar la conducta de algún alumno, realizando las actividades asistenciales y casi no interviene en lo que respecta al desarrollo de las actividades pedagógicas, por ello figura escasamente en nuestro análisis de resultados.

Consigna global y competencia o contenidos que aborda

La consigna global para esta *primera situación de evaluación* aparece conjuntamente con la consigna global de la SD1, justo al término del segmento que hemos identificado como de *preparación,* y en ella la P1A únicamente explicita la actividad que deberán hacer los alumnos –la actividad *para recuperar lo que saben*-, sin explicarles cómo la deberán realizar ni los resultados o productos esperados:

> *"...Me van a poner atención porque ¿qué creen? Tengo un problema muy pero muy difícil. Tengo un problema bien difícil, ¿me ayudan?, ¿creen que me puedan ayudar a solucionarlo?...–aquí enuncia la consigna global de la SD1-… ¿Si? Esta semana vamos a ver la solución de problemas y vamos a empezar con uno para que ustedes me ayuden…"*

La competencia y contenidos que aborda la P1A se centran en el pensamiento matemático, específicamente se abordan algunas operaciones matemáticas–quitar, reunir, agregar, igualar, comparar y repartir objetos- implicadas en la resolución de problemas.

Caracterización general de los segmentos que conforman la primera situación de evaluación

La *primera situación de evaluación* está configurada por *dos* segmentos de evaluación –ver figura 5.1-*:* un *segmento de preparación* que consiste en un canto infantil con contenido matemático para organizar socialmente al grupo, integrado ese día por 10 alumnos, el cual tiene lugar al inicio de la sesión y dura, aproximadamente, 10 minutos; hemos considerado esta actividad como un *segmento de preparación* en el sentido de que, al menos físicamente, *dispone* a los alumnos en la forma de organización social necesaria para dar comienzo con la actividad de evaluación; y un *segmento de evaluación en sentido estricto* que sucede inmediatamente después del segmento preparatorio -con una duración de aproximadamente 35 minutos, divididos en dos momentos-, dirigido a averiguar los conocimientos previos de los 10 alumnos que asistieron a esta sesión, a través del planteamiento y resolución grupal de un problema matemático sobre la repartición y compra de helados, en el que se resuelven –grupalmente- las operaciones de la competencia matemática seleccionada: agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.

Origen y responsabilidad en la configuración de la situación de evaluación

Como lo previmos en el apartado anterior referente al programa evaluativo diseñado para la SD1, los alumnos asumen un *grado medio de responsabilidad* en la configuración

de esta primera situación de evaluación identificada, ya que aunque son ellos quienes realizan las operaciones matemáticas, tanto al escenificar el canto con contenido matemático como al resolver el problema, cuentan en todo momento con la guía y dirección de la P1A. Asimismo, en concordancia con el diseño de su plan semanal, la *forma de organización* de los alumnos es *colectiva o grupal,* es decir, todos participan conjuntamente en la realización de las tareas.

A continuación, presentamos la caracterización detallada de los dos tipos de segmentos identificados, de acuerdo con las subdimensiones contempladas en nuestra pauta de análisis.

5.3.2. Análisis del Segmento de Preparación (SP1-A): el canto infantil

Como se aprecia en la figura 5.1, el *segmento de preparación* que forma parte de la primera situación de evaluación identificada en la SD1 dura, aproximadamente, 10 minutos y consiste en la ejecución de un canto con contenido matemático. Aunque, como explicaremos enseguida, el canto incluye varias consignas posteriores, la consigna general que la P1A anuncia es la siguiente:

> *"A ver, ¿quién me da la mano?…Vamos a hacer una ruedota, vénganse…Ok, ahora sí, (comienza a cantar) ruedota grandota…"*

Al mismo tiempo que está enunciando esta consigna, la P1A está intentando reunir –con ayuda de la P2A y sin mucho éxito- a los alumnos que se encuentran ubicados en los diferentes espacios del salón, lo cual logra una vez que empieza a entonar el canto por primera vez.

El canto consiste en un estribillo que va cambiando según lo indique la P1A y cuyo contenido versa sobre el pensamiento matemático, incluyendo nociones viso-espaciales, manejo de cantidades y tamaños, así como algunas operaciones matemáticas que forman parte de la competencia elegida, tales como comparar, repartir e igualar.

En la primera vez, el grupo y ambas profesoras lo cantan y escenifican así: "*ruedota grandota que sabes girar, los pies de puntitas para caminar, adentro, afuera, arriba, abajo…"*. A partir de ello, la P1A pregunta cómo deben hacerle para dividir la *ruedota* en dos ruedas que tengan la misma cantidad de alumnos. Los alumnos intervienen y van dando diferentes respuestas que la P1A recupera y reorienta hasta que logran

reorganizarse en dos subgrupos de 6 integrantes cada uno –porque incluyen a las profesoras-.

Con esta nueva organización, entonan nuevamente el canto pero esta vez refiriéndose a la rueda como "ruedita mediana". Al finalizar el estribillo, la P1A pregunta cómo le pueden hacer, esta vez, para *tener esta ruedita más chiquita y hacerla por pares.* Una vez que los alumnos logran agruparse por pares, entonan nuevamente el canto refiriéndose esta vez a una "ruedita chiquita".

Finalmente, la P1A menciona que ahora *están muy separados y* pregunta cómo le hacen para formar, nuevamente, una *ruedota*. Los alumnos responden que deben unirse, así que una vez reorganizados colectivamente, todos los alumnos y ambas profesoras entonan por última vez el canto utilizando el estribillo original y quedando finalmente sentados en lo que han nombrado como el *espacio grupal* del salón. Con esta organización social, la P1A da paso a la siguiente actividad.

Como puede apreciarse en la descripción que acabamos de realizar, en el *segmento de preparación identificado* (SP1-A)*,* la P1A no incluye el uso de ningún otro tipo de material que no sea el propio estribillo del canto, asimismo, no hace referencia explícita a las normas de comportamiento que los alumnos deberán seguir, ni establece algún tipo de criterio de corrección.

Respecto al análisis de las formas de organización conjunta, hemos podido distinguir algunos tipos de actuación y patrones –ver cuadro 5.3- que se articulan en torno a dos actividades clave: la ejecución del canto y la formulación y resolución de cuatro problemas matemáticos que la P1A les va planteando –en forma de pregunta- a los alumnos a lo largo del SP1-A. Estas dos actividades generalmente van secuenciadas e intercalándose, y salvo en el primer patrón, el planteamiento y resolución de la pregunta problema antecede a la ejecución del canto, o dicho de otra manera, la ejecución del canto funciona a modo de *resultado o conclusión* una vez que han logrado resolver –los alumnos con la ayuda de la profesora- la pregunta-problema.

En términos generales, encontramos que las actuaciones ocurren en forma sucesiva durante todo el SP1-A, es decir, los alumnos actúan, responden o reaccionan inmediatamente después de escuchar la indicación o pregunta de la P1A; y así lo hacen ante cada actuación de la profesora.

Cuadro 5.3. Tipos de actuación y patrones característicos del Segmento de Preparación (SP1-A) identificado en la SD1

Actividad	Actuaciones de las profesoras	Actuaciones de los alumnos
Primer canto	Da una indicación (cantar)	Ejecutan la indicación
Formulación y resolución del primer problema	Plantea la pregunta-problema 1: repartir/igualar	Responde E4A incorrectamente Responden incorrectamente
	Formula pregunta-indicación: contar	Ejecutan la indicación E5A responde equivocadamente E8A lo corrige
	Da una indicación (P2A): contar	Ejecutan de la indicación
	Formula pregunta para verificar	Responden correctamente
	Replantea la pregunta-problema 1: repartir/igualar	E5A responde correctamente Ejecutan la respuesta del E5A
	Formula una pregunta-indicación: contar	Responden-reaccionan
	Formula una indicación-afirmación	E8A contradice la afirmación de la P1A
	Formula pregunta-indicación: contar	E2A responde incorrectamente E8A corrige al E2A
	Repite pregunta-indicación: contar	E8A responde correctamente
	Replantea la pregunta-problema 1: comparar/igualar Da una explicación	Responden correctamente Escuchan a la P1A
Segundo canto	Da una indicación (cantar)	Ejecutan la indicación
Formulación del segundo problema	Plantea la pregunta-problema 2: repartir/quitar	Responden incorrectamente
	Replantea pregunta-problema 2: repartir/quitar	Se incorpora la E7A
Formulación y resolución del tercer problema	Plantea la pregunta-problema 3: comparar/repartir/igualar	Responden incorrectamente E8A corrige y ejecuta una acción
	Interrumpe a la E8A Replantea pregunta-problema 3: comparar/ repartir/ igualar	Responden incorrectamente
	Replantea pregunta-problema 3: comparar/repartir/igualar	Responden correctamente
	Formula pregunta-indicación a E7A	Responde E7A afirmativamente
	Formula pregunta-indicación a E3A	E3A responde negativamente
	Da una explicación Da una indicación	Escuchan a la P1A Ejecutan la indicación
	Formula una explicación-indicación: repartir/reunir	Responden-reaccionan correctamente
Tercer canto	Da una indicación (cantar)	Ejecutan la indicación
Formulación y resolución del cuarto problema	Plantea la pregunta-problema 4: reunir/agregar	Responden correctamente
Cuarto canto	Da una indicación (cantar)	Ejecutan la indicación
	Concluye segmento de preparación	

Como se observa en el cuadro 5.3, la P1A inicia el SP1-A con la realización del canto utilizando el estribillo que hemos llamado *original* (primer canto). Al terminar plantea el primer problema a modo de pregunta, este problema implica que los alumnos realicen

dos operaciones matemáticas: *repartir* e *igualar.* Cuando los alumnos responden incorrectamente, la P1A en lugar de hacer evidente este error o corregirlo, plantea otra pregunta a modo de indicación, con el fin de que los alumnos noten que su respuesta anterior ha sido equivocada y rectifiquen. A continuación incluimos un fragmento de la transcripción de la primera sesión de la SD1 que ilustra este conjunto de actuaciones:

P1A:	*¿Cómo le hacemos para que esa rueda se divida a la mitad, que haya igual?*
E4A:	*Nos separamos*
Alumnos:	*Cinco y cinco* -esta respuesta no es correcta ya que en este momento hay 11 participantes en la actividad-
P1A*:*	*¿Pero cuántos somos?*
Alumnos:	*Uno, dos, tres…*-comienzan a contarse, en voz alta, todos a la vez-
P2A:	*A ver, empezamos otra vez*
Alumnos:	*Uno, dos, tres…* -comienzan a contar, esta vez, a una misma voz, anunciando que son *doce* porque en el conteo incluyen a las dos profesoras y a la alumna E7A que duerme-
P1A:	*¿Cuántos somos?*
Alumnos:	*Doce*
P1A:	*¿Cómo le hacemos para hacer dos ruedas iguales?*
E5A:	*La podemos partir*
P1A:	*Exacto, E5A ya dijo algo, la podemos partir*

Las actuaciones continúan así hasta que la P1A considera que los alumnos han logrado resolver la pregunta-problema 1, y es entonces cuando viene la realización del segundo canto, refiriéndose esta vez a una *rueda mediana*.

Ahora bien, consideramos que este patrón se ve interrumpido y se vuelve más complejo, como se advierte en el cuadro 5.3, cuando se incorpora la alumna E7A al resto del grupo. Antes de su presencia, la P1A había formulado la pregunta-problema 2, que implicaba la resolución de dos operaciones matemáticas: repartir y quitar; sin embargo, ésta no se resuelve porque la atención, tanto de la P1A como de los alumnos, se desplaza a una tercera pregunta-problema que implica las operaciones matemáticas de comparar/repartir/igualar, formulada a propósito de la incorporación de la E7A a la actividad, como se aprecia en el fragmento del diálogo descrito a continuación:

P1A:	*Ahora ¿cómo le hacemos para que se haga esta rueda más chiquita?*
Alumna:	*Ah, nos separamos, una mitad para acá y otra para allá*
P1A*:*	*Pero ya hicimos dos mitades, ¿cómo podemos hacerle?*
	La E7A despierta y se incorpora a la actividad
P1A:	*Ya despertó E7A, ¿de qué equipo es?*

Alumno:	*De nosotros*
E8A:	*No, mira* –y comienza a contar a los alumnos de la rueda de la P1A-
P1A:	Interrumpe a la E8A y dice *si la E7A se queda con nosotros ¿a dónde va a haber más?*
Alumnos:	No se distinguen las respuestas porque hablan todos a la vez
P1A:	Eleva la voz para decir *a ver, hace rato ¿a dónde dijimos qué había más* –alumnos-*?*
Alumno:	*Allá*
P1A:	*Entonces ¿a dónde se tiene que ir la E7A?*
Alumno:	*Con los otros* –es decir, a la rueda de la P2A-
P1A:	*¿E7A te quieres quedar aquí?* –Refiriéndose a la rueda de la que la P1A forma parte-
E7A:	Mueve la cabeza afirmativamente
P1A:	Se dirige al E3A y le pregunta *¿te quieres cambiar al otro grupo?*
E3A:	*No*
P1A:	*Entonces agárrense entre ustedes y yo me voy para allá, ¿sale?* –Es decir, para la rueda de la P2A-

En el fragmento anterior, es posible constatar como la P1A requiere ajustar la ayuda educativa en varias ocasiones hasta que los alumnos responden correctamente, y con ello, se ve en la necesidad de reorganizar los dos equipos en función de la voluntad de la E7A y del E3A. Una vez resuelta esta tercera pregunta-problema, cabría esperar que la P1A recuperara el planteamiento de la segunda pregunta-problema que se quedó sin resolver –cómo hacer más *chiquitas* las ruedas-, sin embargo, por alguna razón, en lugar de andamiar progresivamente a los alumnos en su resolución –como lo ha venido haciendo a lo largo del segmento-, la P1A elige anunciarles la solución en forma de indicación, para que los alumnos se limiten, únicamente, a ejecutarla:

P1A:	Integrada en la rueda de la P2A dice *a ver, ahora sí hay 6 y 6, ya hicimos la mitad, pero ahora para que se haga más chiquita esa rueda tenemos que hacerlo por…* –muestra a los alumnos dos dedos de su mano derecha-
Alumnos:	*Por dos pares*
P1A:	*Por pares, vamos a hacerlo por parejas, agarren una pareja*
Alumnos:	Se reorganizan por pares
P1A:	*Vamos a hacer la ruedita* –Y comienza a entonar el canto por tercera ocasión-

Finalmente, en el cuadro 5.3, es posible advertir que la cuarta y última pregunta-problema que la P1A formula -*¿cómo le hacemos para hacer una rueda grandota?*- es

resuelta por los alumnos fácilmente y sin requerir la ayuda de la profesora, debido a que implica devolverlos a su organización social original. Y con la realización del canto por cuarta ocasión finaliza el segmento de preparación (SP1-A).

Respecto a los productos o materiales generados por los participantes en el SP, podríamos decir que éstos consisten en las diferentes ruedas elaboradas: iniciando con la grande que incluye a todo el grupo, las dos medianas, las pequeñas de dos integrantes, para terminar, nuevamente, en una rueda grande formada con la totalidad de los alumnos y las dos profesoras que participan en esta sesión.

Es importante señalar que, si bien, las formas de organización de la actividad conjunta entre las profesoras y los alumnos de PIII del Centro A, se articulan en torno a una serie de problemas matemáticos –tal y como lo establece la competencia que la profesora A ha elegido para promover en la SD1 estudiada-, consideramos que estas actuaciones configuran un *segmento de preparación* y no de uno de evaluación en sentido estricto basándonos, por un lado, en la intención que la profesora A le ha conferido a la realización del canto cuando en la entrevista inicial refiere que realizará *un canto inicial para atraer la atención de mis niños y que pueda iniciar mi actividad* y, por otro, en la escasa importancia que le acaba atribuyendo a esta actividad al ni siquiera mencionarla en su registro valorativo del día martes.

Concluimos la caracterización del *segmento preparatorio* (SP1-A), que hemos encontrado en nuestra primera situación de evaluación, con la mención de que este segmento no tiene un cierre explícito, sino más bien, a partir de finalizar el canto infantil, la P1A da paso, inmediatamente, al siguiente segmento identificado: el *segmento de evaluación en sentido estricto*.

5.3.3. Análisis del Segmento de Evaluación en sentido estricto o *tarea de evaluación* (SE1-A): la compra de los helados

Como dijimos anteriormente, el *segmento de evaluación en sentido estricto* (SE1-A), identificado en la primera situación de evaluación de la SD1, está dirigido a averiguar los conocimientos previos de los alumnos, a través de la resolución de un problema matemático sobre la repartición y compra de helados en el que se resuelven –grupalmente- las operaciones de la competencia matemática seleccionada: agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.

En la figura 5.1 que presentamos al inicio del apartado 5.2.3, es posible advertir que la resolución de este problema sucede en dos momentos, en tanto que la P1A realiza una pausa para llevar a sus alumnos a una actividad recreativa con motivo de los festejos decembrinos: en el primer momento –que dura aproximadamente 25 minutos- la P1A aborda el problema matemático aplicando algunas de las operaciones que implica la competencia trabajada (por ejemplo, las operaciones comparar e igualar: *"¿Cómo le hacemos para darles helados a todos los niños, si hay 5 helados y 8 niños?"*); en el segundo momento –que dura 10 minutos- se finaliza la resolución del problema utilizando un mayor número de operaciones (por ejemplo, las operaciones reunir, agregar, comparar y repartir: *"¿Cuántos pesos necesito entonces para comprar 4 helados? Si cada helado cuesta 2 pesos y necesitamos comprar 4 ¿cuántos pesos son?"*). La solución final del problema matemático representa el cierre del SE1, así como el término del trabajo pedagógico de este día.

Antes de presentar el análisis específico del planteamiento y solución de un problema matemático, queremos señalar que la forma grupal utilizada en esta situación de evaluación no se corresponde con la necesidad de la profesora –expresada al respecto de su *enfoque evaluativo-,* de llevar a cabo situaciones de evaluación individuales que le faciliten el seguimiento puntual del aprendizaje de cada alumno.

En concordancia con el modelo de análisis adoptado, a continuación damos paso al análisis detallado del SE1-A de la primera situación de evaluación de la SD1.

Participantes, organización social, consigna y resultado o producto esperado

En el planteamiento y resolución del problema matemático -que constituye el *primer segmento de evaluación en sentido estricto* (SE1-A), participaron además de la P1A, la asistente educativa -P2A- y diez de los quince alumnos que conforman el grupo de PIII, en el curso escolar estudiado: E1A, E3A, E4A, E5A, E7A, E8A, E11A, E12A, E13A y E14A. Todos ellos organizados frente a la pizarra y trabajando de forma colectiva o grupal.

La consigna para el SE1-A es anunciada por la P1A, al término del segmento de preparación analizado con anterioridad, y dice así:

> *"Tengo un problema muy pero muy difícil. Tengo un problema bien difícil, ¿me ayudan?, ¿creen que me puedan ayudar a solucionarlo?..."*

Por tanto, aunque no se especifique abiertamente, el producto o resultado esperado es la solución del problema que la P1A plantea a sus alumnos.

Contenidos evaluados, criterios y contexto de evaluación

La *tarea de evaluación* o SE1-A implica una serie de, aproximadamente, 50 preguntas que la P1A plantea al grupo clase en torno a la distribución y compra de helados –ver cuadro 5.4-. La resolución de dichas preguntas exige a los alumnos movilizar integradamente diversos *tipos de contenidos*, entre ellos, contenidos procedimentales que les permiten a los alumnos realizar las operaciones matemáticas de agregar, quitar, comparar -*¿Cuántos hijos van en total?, a ver súmenle… ¿Qué hay más, niños o helados?*-; y contenidos actitudinales y axiológicos que la P1A utiliza para señalar la actuación de sus alumnos –"*Me voy a ir con E8A a la posada porque no me hacen caso, solamente me llevo a E8A que me está poniendo atención…lo siento, lo siento, me voy a ir con E8A a romper la piñata…¿E3A si escuchaste? ¿Qué escuchaste?...yo creo que eso es una falta de respeto porque yo estoy hablando y ustedes están debajo de la mesa…"*-.

Cuadro 5.4. Caracterización de las preguntas que conforman las tareas de evaluación identificadas en el primer segmento de evaluación (SE1-A) de la SD1

Pregunta	Tipo de operación implicada	Tema	Grado de exigencia cognitiva	Nivel de complejidad
1. ¿Qué creen que pasó en mi casa ayer?	Adivinanza	Familia	Bajo	Bajo
2. ¿Saben cuántos hijos tiene mi hermana?	Adivinanza	Familia	Bajo	Bajo
3. ¿Y cuántos hijos creen que tiene hermano?	Adivinanza	Familia	Bajo	Bajo
4. ¿Cuántos hermanos tiene cada quien?	Noción de cantidad	Familia	Bajo	Bajo
5. ¿Quién tiene la misma cantidad (de hermanos) que yo anoté?	Comparar, igualar	Familia	Medio	Bajo
6. ¿Cuántos hijos van en total? A ver súmenle. ¿Cuántos? ¿Están de acuerdo con la E12A? ¿por qué? ¿cuántos son así E4A?	Agregar, reunir	Familia	Medio	Bajo
7. …Entonces si íbamos 7 y llegó 1 ¿cuántos son?	Agregar	Familia	Bajo	Bajo
8. ¿Pero qué creen, qué tengo aquí? ¿Qué voy a dibujar aquí? A ver si me adivinan que voy a dibujar aquí	Adivinanza	Helados	Bajo	Bajo
9. Vamos a ver cuántos helados hay aquí ¿cuántos van?	Reunir, agregar	Helados	Bajo	Bajo
10. ¿Y cómo escribo el 5? ¿quién me ayuda a escribirlo?	Representación gráfica	Helados	Medio	Medio
11. ¿Cuántos (helados) dijimos que hay?	Recordar	Helados	Bajo	Bajo

12. ¿Cuántos helados hay aquí? ¿Cuántos niños hay acá? ¿Dónde hay más, qué hay más, niños o helados?	Comparar	Helados/ Familia	Medio	Medio
13. ¿Y cómo le hacemos si les vamos a dar un helado a cada uno, cómo le hacemos para darles helados a todos los niños?	Repartir, comparar, igualar	Familia/ Helados	Medio	Medio
14. Pero si hay 5 helados y 8 niños ¿Cuántos helados me faltarían?	Comparar, agregar, igualar	Helados	Medio	Medio
15. ¿cuántos helados pongo aquí –señalando el número 4-?	Representación gráfica	Helados	Medio	Bajo
16. ¿Cuántos helados me quedan?	Quitar	Helados	Bajo	Bajo
17. Ese uno, ¿Dónde quieren que lo pongamos, donde hay 3 (niños) o donde hay 1 (niño)?	Comparar, repartir	Helados	Bajo	Bajo
18. ¿Y para los hijos de mi hermano, cuántos faltan?	Quitar, comparar, igualar	Familia/ Helados	Medio	Medio
19. Vamos a ver ¿Cuántos helados faltan?¿cuántos helados debe comprar mi hermano?	Comparar, repartir, igualar	Helados	Medio	Medio
20. …Si mi hermana ya no tiene dinero ¿qué hacemos? ¿ustedes tienen dinero? ¿tú podrías comprarlos E4A?	Pregunta problematizadora	Familia/ Dinero	Medio	Medio
21. A ver ¿qué cantidad necesitamos para comprarlos dice E4A?, ¿a ver pero qué cantidad, cuánto dinero necesitamos?	Pregunta problematizadora	Dinero	Medio	Medio
22. Pero necesitamos saber…¿qué necesitamos saber primero? ¿Cuánto qué? Si, podemos ir al banco ¿pero quién nos va dar dinero en el banco? ¿Cuánto qué?	Noción de cantidad	Dinero	Medio	Medio
23. …A ver cuando ustedes salen a la calle y pasa el de los helados ¿a cómo les da los helados?	Noción de cantidad, comparar	Helados/ Dinero	Bajo	Bajo
24. …Si Pepito llegó y faltaban 3 helados ¿cuántos helados faltan en total?	Agregar, reunir	Familia/ Helados	Bajo	Bajo
25. ¿Cuánto es 3+1? ¿por qué?	Agregar, reunir	Familia/ Helados	Bajo	Bajo
26. Entonces ¿cuántos (helados) faltan?	Agregar	Helados	Bajo	Bajo
27. ¿Quién tiene monedas o dinero en su casa? ¿Quién tiene monedas o dinero de verdad en su casa? ¿Quién tiene monedas o dinero de verdad en su casa? Alcen la mano	Pregunta problematizadora	Dinero	Medio	Medio
28. Si cada helado cuesta 2 pesos y necesitamos comprar 4	Reunir, agregar, comparar,	Helados/ Dinero	Medio	Medio

¿cuántos pesos son? A ver súmenle ¿Cómo le podemos hacer?	repartir			
29. Yo les voy a dar el dinero…pero necesito que me digan ¿cuántos pesos quieren para comprar esos helados?	Agregar, comparar, repartir	Dinero/ Helados	Alto	Alto
30. A ver ¿qué creen que traigo aquí? Miren ¿Cuánto vale esta moneda?	Pregunta problematizadora	Dinero	Medio	Medio
31. ¿Cuántos helados quedamos que faltaban?	Recordar	Helados/ Dinero	Bajo	Bajo
32. ….Aquí tengo unos pesos ¿con esto podemos comprar los helados?	Comparar, igualar, repartir	Helados/ Dinero	Alto	Medio
33. ¿Cuánto dijimos que costaba cada helado?	Recordar	Helados/ Dinero	Bajo	Bajo
34. Quedamos que costaban 2 pesos cada helado… ¿Cuánto dinero necesitábamos para comprar estos 4 helados?	Igualar, comparar, repartir	Helados/ Dinero	Medio	Medio
35. ¿Creen que necesitemos 8 pesos?	Pregunta problematizadora	Dinero	Bajo	Bajo
36. A ver, aquí tengo dos monedas de un ¿qué? un peso, con estas dos monedas voy a comprar un solo helado, sólo uno me alcanza, ¿Cuántas monedas de éstas necesito para comprar 4 helados?	Comparar, reunir, agregar, igualar	Helados/ Dinero	Medio	Medio
37. ¿Cuántos helados voy a poder comprar con estas dos monedas?	Comparar, agregar	Helados/ Dinero	Medio	Medio
38. ¿Cuántos helados ya tengo para comprar, cuánto dinero ya tengo para comprar?	Comparar, repartir	Helados/ Dinero	Bajo	Bajo
39. …Con estos dos pesos voy a comprar ¿cuántos helados?	Comparar, repartir	Helados/ Dinero	Bajo	Bajo
40. ¿Cuántos (pesos) me faltan para comprar otro helado?	Igualar, comparar	Helados/ Dinero	Medio	Bajo
41. ¿Cuántos helados puedo comprar?	Comparar, repartir	Helados/ Dinero	Bajo	Bajo
42. ¿Cuántos pesos son ahí? ¿Cuántos pesos necesito entonces para comprar 4 helados?	Comparar, igualar, agregar	Dinero/ Helados	Medio	Medio
43. ¿Por qué 8? Sí son 8 pero díganme por qué	Pregunta problematizadora	Helados/ Dinero	Medio	Medio
44. A ver, ¿Cuántas monedas tenemos aquí? ¿Cuántas monedas hay aquí? ¿cuántas monedas son?	Comparar, reunir	Dinero	Bajo	Bajo
45. ¿Y cuántos helados voy a comprar? ¿Por qué 4?	Igualar, repartir, reunir	Helados	Medio	Medio
46. …Tengo que comprar 4 ¿pero cada moneda cuánto dijimos que valía?	Recordar	Dinero/ Helados	Bajo	Bajo
47. A ver, ¿cuánto dinero dijimos que valía cada helado?	Recordar	Dinero/ Helados	Bajo	Bajo

48. …Entonces con estos 8 pesos voy a comprar ¿cuántos helados? Los que nos hacen falta… ¿Cuántos (helados) nos hacen falta?	Comparar, quitar agregar, reunir	Helados/ Dinero	Medio	Medio
49. ¿Pero por qué 4 si nada más son 3 hijos?	Agregar, comparar, igualar, repartir	Familia/ Helados	Medio	Medio
50. Lo bueno es que sí saben que cada moneda cuánto vale… ¿Cuánto vale esta moneda?	Noción de cantidad	Dinero	Bajo	Bajo

Respecto a los *criterios de evaluación*, se observa a lo largo del SE1-A que la profesora no suele compartir con sus alumnos los indicadores que utiliza para evaluar su desempeño durante la resolución de las diferentes preguntas. De hecho, durante el desarrollo de la sesión no fue posible identificarlos en la interacción con sus alumnos. De igual forma, no se ha encontrado evidencia del establecimiento de estos criterios en ninguno de los documentos que elabora y utiliza para orientar su práctica diaria.

Finalmente, observamos que el *contexto de evaluación* del problema matemático resulta medianamente *auténtico*, en tanto que se cumple con el criterio de *realismo* pero no con el de *relevancia.* Así, tenemos que la mayoría de las preguntas del SE1-A se caracterizan por ser *realistas*, es decir, están vinculadas al entorno de los alumnos, son representativas de los problemas que podrían encontrarse en su vida cotidiana y se resuelven en condiciones parecidas a su vida extraescolar –por ejemplo, con monedas reales-. Respecto a la *relevancia* de los contenidos abordados, consideramos que si bien las preguntas resultan próximas a los intereses y motivaciones de los alumnos –porque a qué niño no le gustan los helados-, son escasamente relevantes para el entorno social y para dar cuenta de los propósitos fundamentales que rigen la educación preescolar.

Nivel de complejidad, grado de exigencia cognitiva y de autorregulación

Como puede observarse en el cuadro 5.4, el análisis pone de relieve que el *nivel de complejidad* de las 50 preguntas, que conforman la tarea de evaluación o SE1-A, fluctúa entre *bajo* y *medio*. Nivel de complejidad bajo en tanto que la mayoría de los interrogantes que la profesora les plantea a los alumnos están centradas en un solo tipo de contenido, es decir, en aquellos procedimientos necesarios para resolver las operaciones matemáticas que implica la competencia –quitar, agregar, igualar, comparar, etc.-; y nivel de complejidad medio cuando encontramos que las interrogantes implican, además de los contenidos procedimentales, contenidos axiológicos centrados en

compartir y lograr una distribución equitativa de los helados –*"¿Y cómo le hacemos para darles helados a todos los niños, si hay 5 helados y 8 niños?"*-.

Por otra parte, el análisis de éstas 50 preguntas también permite identificar un *grado de exigencia cognitiva variable*. Un grado *medio*, en tanto que la resolución de determinadas preguntas implica establecer algunos tipos de relación simple o lineal, o bien, la adecuación sencilla de los conocimientos evaluados al contexto de resolución -*"¿Dónde hay más, qué hay más, niños o helados?… ¿Cuánto vale esta moneda?"*-. Un grado *alto* cuando para resolverlas los alumnos necesitan establecer múltiples relaciones entre los conocimientos evaluados, así como reelaborar, reorganizar y contextualizar estos conocimientos –*Si cada helado cuesta 2 pesos y necesitamos comprar 4 ¿cuántos pesos son? ¿Cómo le podemos hacer?....Si mi hermana ya no tiene dinero ¿qué hacemos? ¿Cuántos pesos necesito entonces para comprar 4 helados?... …Tengo que comprar 4 ¿pero cada moneda cuánto dijimos que valía? A ver, ¿cuánto dinero dijimos que valía cada helado?"-.* Finalmente, también es posible identificar algunas preguntas cuyo nivel de complejidad es *bajo* en tanto que se resuelven recordando o aplicando un conocimiento de forma literal –*"¿Cuántos helados dijimos que hay?... ¿cuánto dijimos que costaba cada helado?"*-

Finalmente, con relación al componente de autorregulación, hemos podido identificar que a pesar de que no existen momentos de comunicación de los resultados de la evaluación es posible identificar cierto grado de autorregulación, el cual aparece encaminado más a la reflexión sobre la propia actitud y comportamiento de los alumnos, que a la reflexión sobre los aprendizajes que van construyendo.

Instrumentos y material de apoyo

En principio, para resolver las preguntas que la profesora del Centro A iba planteando como parte del problema sobre compra y repartición de helados, los participantes utilizaron como material de apoyo el rotulador y la pizarra, en la cual la profesora registraba algunos rasgos de la información que les iba proporcionando a los alumnos, así como algunas de sus respuestas, sobre todo las de contenido matemático. Posteriormente, casi al final de la sesión, la P1A decidió utilizar monedas reales –pesos mexicanos- con la finalidad de representar las diferentes cantidades mencionadas, y con ello, ayudar a que sus alumnos dieran con la respuesta correcta al problema planteado.

Ayudas proporcionadas a los alumnos y patrones dominantes de actuación

En la resolución de las 50 preguntas formuladas por la profesora a los alumnos de PIII hemos podido identificar tres conjuntos de actuaciones diferenciados –insertos en los dos momentos temporales que conforman este segmento de evaluación-. Aunque los tres conjuntos de actuaciones tienen que ver con la resolución de un problema matemático, los hemos diferenciado a partir de que la profesora va introduciendo un elemento nuevo en el planteamiento del problema, por ejemplo, en el primer conjunto comienza hablando de niños y repartición de helados; en el segundo conjunto –a partir de la pregunta 20- introduce el tema del dinero y de cómo hacer para conseguir dinero; y finalmente, aunque el tema de los niños, los helados y el dinero siguen presentes, identificamos un tercer conjunto de actuaciones cuando la profesora introduce un "material" nuevo, esto es, se vale de monedas reales para llegar a la solución final del problema. A continuación detallaremos cada uno de estos conjuntos.

El primer conjunto de actuaciones tiene lugar desde el minuto 12 y hasta el minuto 25 y abarca de la pregunta 1 a la 19; su finalidad gira en torno al establecimiento de un contexto temático compartido con los alumnos, el cual le permite a la P1A plantear las primeras interrogantes del problema matemático que sus alumnos deberán resolver.

Como se observa en el cuadro 5.5.1, las actuaciones de la P1A y de los alumnos incluyen, en su mayoría, interacciones del tipo pregunta-respuesta siendo la profesora quien plantea la pregunta y los alumnos quienes responden. Sin embargo, debido a que los primeros interrogantes que plantea la profesora son una especie de acertijo o adivinanza e implican una respuesta que sólo ella conoce, el segmento inicia con los alumnos en un rol un tanto pasivo que implica escuchar las preguntas que la P1A hace y observar el registro, en la pizarra del aula, de las respuestas que ella misma va formulando. Terminada la fase de los acertijos, los alumnos adquieren un rol activo ejecutando las indicaciones y respondiendo correctamente las preguntas que la P1A va formulando.

Cuadro 5.5.1 Primer conjunto de actuaciones y patrones característicos del primer Segmento de Evaluación (SE1-A) identificado en la SD1

Actividad	Actuaciones de la profesora P1A	Actuaciones de los alumnos
Inicia el primer *momento temporal* de la situación de evaluación		
Planteamiento e inicio de la resolución del problema matemático: preguntas de la 1 a la 19 (del minuto 12'50" al 25')	Formula pregunta 1	E5A da una respuesta que no es la que espera la profesora
	Formula la respuesta y plantea la pregunta 2 que ella misma responde Registra en la pizarra la respuesta que dio	Observan la pizarra
	Formula pregunta 3 Corrige a los alumnos, da la respuesta correcta y registra la respuesta en la pizarra	Responden equivocadamente
	Formula pregunta 4	Cada alumno responde
	Formula pregunta 5 Da una indicación que implica reunir y agregar	Responden dos alumnas
	Formula pregunta 6	E12A responde correctamente
	Formula pregunta para corroborar la respuesta de la E12A Registra en la pizarra la respuesta	E4A responde correctamente ejecutando una acción Observan lo que registra la P1A
	Formula pregunta 7 mencionando el nombre de dos alumnos que están distraídos Recupera la respuesta y la registra en la pizarra	Algunos alumnos responden
	Formula pregunta 8	Responden correctamente
	Formula pregunta 9	Responden equivocadamente
	Da una indicación que ejecuta junto con los alumnos	Ejecutan la indicación bajo la guía de la P1A
	Formula pregunta 10 y le indica al E5A que le "ayude"	E5A realiza la indicación correctamente
	Da una indicación	Ejecutan la indicación
	Formula pregunta 11	Responden correctamente
	Formula pregunta 12	Responden correctamente
	Formula pregunta 13 y 14 seguidamente	Una alumna responde
	Recupera la respuesta de la alumna y formula pregunta 15	Responden correctamente
	Formula pregunta 16	Responden correctamente
	Formula pregunta 17	Responden E14A formula una pregunta
	Recupera la pregunta de la E14 y formula pregunta 18	Un alumno responde incorrectamente
	Para corregir la respuesta del alumno reformula la pregunta nuevamente –pregunta 19-	Responden correctamente

Al final de este conjunto de actuaciones, es posible observar que cuando los alumnos responden incorrectamente, la P1A suele repetir o reformular la pregunta con el fin de obtener la respuesta correcta, en lugar de señalar o hacer evidente la equivocación. Esta actuación resulta consistente con el *pensamiento* de la docente cuando refiere que reconocer los errores no es importante para sus alumnos: "*…aquí no somos perfectos, todos podemos, todos tenemos que equivocarnos…".*

El segundo conjunto de actuaciones abarca de la pregunta 20 a la 29 y sucede en un lapso de tiempo de poco más de 10 minutos, como se aprecia en el cuadro 5.5.2 que se presenta a continuación.

Cuadro 5.5.2. Segundo conjunto de actuaciones y patrones característicos del primer Segmento de Evaluación (SE1-A) identificado en la SD1

Actividad	Actuaciones de la profesora P1A	Actuaciones de los alumnos
Desarrollo de la resolución del problema matemático: preguntas de la 20 a la 29 (del minuto 25'15'' al 36')	Formula pregunta 20 Formula una pregunta más específica al E4A	E4A responde afirmativamente E4A responde afirmativamente planteando un requisito
	Recupera el requisito mencionado por el E4A y formula la pregunta 21	Un alumno responde equivocadamente
	Para corregir la respuesta del alumno reformula la pregunta nuevamente –pregunta 22- Reafirma el comentario de la alumna y hace una pregunta específica relacionada con el comentario La P2A tiene una única intervención haciendo una acotación al comentario de un alumno La P1A no toma en cuenta la intervención de la P2A y pide ayuda a la E13A con la finalidad de atraer su atención, reformulando la pregunta 22 Valora positivamente la respuesta de la E14A	Una alumna da una sugerencia de actuación Varios alumnos mencionan respuestas vagas y otros están distraídos E13A no responde E14A responde correctamente Una alumna agrega un comentario al respecto
	Formula pregunta 23 dirigida a cada alumno	Cada alumno responde
	Proporciona nueva información registrándola en la pizarra y finaliza formulando la pregunta 24	Varios alumnos responden equivocadamente
	Formula pregunta 25 Solicita a la E8A que explique su respuesta Valora positivamente la respuesta de la E8A Solicita a la E11A que explique la respuesta que dio la E8A Valora positivamente la respuesta de la E8A Pregunta al resto del grupo si están de acuerdo con la respuesta de la E11A y de la E8A	Varios alumnos responden equivocadamente E8A responde correctamente E8A explica correctamente su respuesta La E11A en principio se queda callada pero después repite la explicación que dio la E8A Algunos alumnos responden afirmativamente
	Formula pregunta 26	Responden correctamente
	Formula pregunta 27	Responden variadamente
	Recupera información del problema matemático y formula pregunta 28	Sólo la E8A responde vagamente, el resto del grupo está distraído
	Hace una aclaración y formula pregunta 29 Le solicita a la E8A que explique su respuesta Anuncia que el E5A va ayudar a responder la pregunta formulada Decide interrumpir la solución del problema y anuncia que regresando de la siguiente actividad terminarán de resolver el problema	E8A responde correctamente E8A no responde E5A no responde y el resto del grupo está distraído

En el cuadro 5.5.2, es posible notar que si bien el patrón básico de interacción entre la P1A y los alumnos –ella formula una pregunta, los alumnos responden- y el tratamiento del error suceden como en el conjunto de actuaciones anterior, existen algunas variaciones.

En primer lugar, como se observa en el cuadro 5.5.2, en este conjunto de actuaciones aparece la primera intervención de la P2A, quien aporta un comentario a los alumnos, el cual no es tomado en cuenta por la profesora titular, es decir, por la P1A.

En segundo lugar, encontramos que los alumnos se muestran distraídos con mayor frecuencia que en el conjunto de actuaciones anterior, este hecho provoca que la P1A dirija específicamente a determinado alumno la pregunta formulada, con la finalidad de recuperar la atención del mismo.

Finalmente, llama nuestra atención el desempeño que muestran el E4A y la E8A, quienes adquieren un rol importante en el desarrollo del problema matemático al enunciar correctamente las soluciones a las preguntas que la P1A va formulando. La actuación de ambos alumnos resulta coherente con la información que la P1A refiere de cada alumno en su diagnóstico final –ver tabla 4.10-, en donde la profesora reconoce la adquisición de la competencia matemática trabajada en este problema –PM20- como parte de los aprendizajes que ambos alumnos registraron al finalizar el curso escolar.

Cabe señalar que el término de este segundo conjunto de actuaciones coincide con una pausa temporal que la profesora decide hacer, debido a que tenían programada otra actividad y también en función de que cada vez eran menos los alumnos que prestaban atención a la formulación y resolución del problema matemático.

El tercer conjunto de actuaciones representa la resolución final del problema matemático, abarca de la pregunta 30 a la 50 y dura, aproximadamente, diez minutos como se aprecia en el cuadro 5.5.3. En esta tercera parte del problema, las actuaciones entre la profesora y los alumnos giran alrededor de las monedas que ha traído consigo la P1A con el fin de llegar a la solución final del problema de repartición y compra de helados.

Cuadro 5.5.3. Tercer conjunto de actuaciones y patrones característicos del primer Segmento de Evaluación (SE1-A) identificado en la SD1

Actividad	Actuaciones de la profesora P1A	Actuaciones de los alumnos
Inicia el segundo *momento temporal* de la situación de evaluación		
Finalización de la resolución del problema matemático: preguntas de la 30 a la 50 (del minuto 39' al 49')	Formula pregunta 30 Formula pregunta más específica	Responden correctamente Una alumna responde correctamente
	Recupera parte del planteamiento del problema y formula pregunta 31	Un alumno responde correctamente
	Señala las monedas que ha traído consigo y formula pregunta 32	Responden correctamente
	Formula pregunta 33 Les indica a los alumnos en qué parte de la pizarra se encuentra la respuesta que ella espera	Varios alumnos responden incorrectamente Responden mencionando varios números sin dar con la respuesta esperada
	Da una indicación y formula pregunta 34	E8A responde correctamente
	Repite la respuesta de la E8A y la corrobora con el resto del grupo formulando la pregunta 35	No responden y varios están distraídos
	Solicita a los alumnos que tomen cierta postura física y formula la pregunta 36 Solicita a la E8A que explique su respuesta Agradece la participación de la E8A y pide al grupo que le den un aplauso	Mencionan números al azar E8A repite la respuesta que dio a la pregunta 34 E8A da una explicación que no es la esperada
	Organiza las monedas agrupándolas y formula la pregunta 37 Repite la respuesta del alumno como forma de validarla	Un alumno responde correctamente
	Formula pregunta 38 Repite la respuesta del alumno	Un alumno responde
	Formula pregunta 39	Un alumno responde
	Realiza un conteo de las monedas y formula pregunta 40 Repite la pregunta al E4A Anuncia al grupo la respuesta que ha dado el E4A	E4A responde correctamente E4A repite la respuesta correcta
	Formula pregunta 41 dirigida a la E11A como forma de atraer su atención	No responde Con la guía de la P1A llegan a la respuesta esperada
	Formula pregunta 42 Formula pregunta más específica Repite pregunta a todo el grupo	E4A responde correctamente E4A responde correctamente El grupo repite la respuesta que dio el E4A
	Formula pregunta 43	No responden
	Formula pregunta 44 dirigida a la E7A como forma de atraer su atención Repite la pregunta pero dirigida al E1A y le da una indicación Le da información para que pueda seguir realizando la indicación pero como se le dificulta pide a todo el grupo que le ayude	E7A no responde E1A ejecuta la indicación quedándose callado a media respuesta El grupo termina de realizar la indicación y llega a la respuesta correcta
	Formula pregunta 45	Algunos alumnos responden incorrectamente

	La P2A interviene dejando ver que la respuesta no es correcta La P1A repite la pregunta 45 Le solicita a la E12A que explique su respuesta Valida la respuesta de la E12A	E4A rectifica y da la respuesta correcta E12A responde correctamente E12A explica correctamente su respuesta
	Formula pregunta 46	Un alumno responde incorrectamente
	Formula la pregunta 47 utilizando un tono de voz más alto para atraer la atención de los alumnos	Un alumno responde correctamente
	Repite la respuesta del alumno, agrega información y formula pregunta 48 Pregunta a cada alumno si está de acuerdo con la respuesta del E4A	E4A responde correctamente
	La P2A formula pregunta 49 Ambas profesoras reconocen el esfuerzo del E4A	E4A responde correctamente
	La P1A formula pregunta 50 La P1A reafirma la respuesta final del problema y pide a sus alumnos que se den un aplauso	Responden grupalmente de forma correcta Los alumnos aplauden
Concluye la situación de evaluación		

Como se observa en el cuadro 5.5.3, los patrones de interacción en la parte final de la resolución del problema se vuelven más complejos, la P2A tiene algunas intervenciones y la construcción de la respuesta correcta se vuelve tan difícil que la P1A se ve en la necesidad de andamiar en todo momento a sus alumnos para que logren dar con la respuesta correcta. Resulta notable el desempeño del E4A, cuyo papel es fundamental para alcanzar la solución final del problema y quien al final del segmento recibe el reconocimiento de ambas profesoras.

Asimismo, otro factor que resalta es el control del grupo que la profesora pierde y que recupera o intenta recuperar –como en el conjunto de actuaciones anterior- dirigiendo las preguntas al alumno o alumnos que se encuentran distraídos. Por último, la introducción de un material diferente –monedas de verdad- *provoca* una disposición física especial de los alumnos –se tiran de panza al suelo-, y facilita que con la ayuda de la profesora construyan la solución final del problema.

Por último, la P1A realiza un cierre explícito al finalizar el SE1-A, mismo que coincide con el cierre de la primera situación de evaluación y de la sesión:

> *"Bueno vamos a trabajar esta semana esos problemas ¿sale? Y vamos mañana a usar estos pesos, ¿sale?, con este dinero podemos comprar, lo bueno es que sí saben que cada moneda cuánto vale -pregunta a cada alumno su valor, todos le responden que un peso-… Ok, entonces con estos 8 pesos vamos a comprar estos 4 helados… -pocos alumnos le siguen prestando atención en este momento- Dense un aplauso".*

Hasta ahora hemos presentado la caracterización de la *tarea de evaluación o SE1-A* –problema matemático- que conforman la primera situación de evaluación identificada en la SD1. A continuación presentamos el análisis de la *segunda situación de evaluación* identificada en la SD1.

5.3.4. Análisis global de la segunda situación de evaluación identificada en la SD1 del Caso A

Datos de identificación

Como se observa en la figura 5.1 presentada al inicio del apartado 5.2.3, la *segunda situación de evaluación* se encuentra inserta en la última sesión -viernes- de una secuencia didáctica sobre pensamiento matemático (SD1), correspondiente a la semana número 16 –es decir, a la tercera semana del mes de Diciembre- del curso escolar 2008-2009 y en la que la profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil A (P1A) aborda la siguiente competencia: *(el niño)* plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. En esta segunda *situación de evaluación* participan, además de la P1A, cinco de los quince alumnos que conforman el grupo de PIII, en el curso escolar estudiado: E1A, E3A, E4A, E10 y E11A.

Consigna global y competencia o contenidos que aborda

La consigna global para la segunda situación de evaluación es enunciada por la P1A al inicio de la sesión*;* y en este caso se centra en las actividades realizadas durante la semana, dejando de lado la competencia trabajada. Sin embargo, a diferencia de la situación de evaluación anterior, por las características propias de la actividad, la P1A sí menciona –vagamente- los resultados o productos esperados:

> *"Vamos a dibujar lo que más les gustó de las actividades de esta semana, ¿qué fue lo que más les gustó?...Ya hace rato me dijeron qué fue lo que más les gustó, dibújenlo, ¿cómo lo dibujarían?"*

Caracterización general de los segmentos que conforman la segunda situación de evaluación

La *segunda situación de evaluación* está configurada también por *dos* segmentos de evaluación que, como se advierte en la figura 5.1 del apartado 5.2.3, ocurren

sucesivamente en el tiempo: un *segmento de evaluación en sentido estricto* cuyo objetivo es reconocer los aprendizajes de los alumnos, a través de la elaboración de un dibujo individual sobre la actividad de la semana que les resultó más atractiva, y cuya duración ronda los 20 minutos. Y un *segmento de aprovechamiento pedagógico* que inicia cuando el primer alumno finaliza su dibujo y dura otros 20 minutos, durante los cuales profesora y alumnos reflexionan acerca de los aspectos de mayor interés de la actividad que cada uno ha dibujado.

Origen y responsabilidad en la configuración de la situación de evaluación

Al analizar el programa evaluativo diseñado para la SD1, previmos un *grado alto de responsabilidad* por parte de los alumnos en las actividades de esta sesión, ya que el diseño original de esta segunda situación incluía, no sólo la realización de un dibujo individual, sino también su exposición ante el resto de los compañeros. Sin embargo, en el análisis de la práctica real encontramos que los alumnos acaban asumiendo un *grado medio de responsabilidad* en la configuración de la segunda situación de evaluación identificada, ya que aunque son ellos quienes elaboran su propio dibujo, en diversas ocasiones la P1A guía y orienta esta elaboración, y al final algunos alumnos se prolongan tanto que la actividad de exponer su dibujo frente ante el resto del grupo va decreciendo conforme los alumnos van finalizando su dibujo, al grado de que sólo el primer alumno que finaliza (E4A) es quien presenta, formalmente, su trabajo ante el resto del grupo.

Respecto a la *forma de organización* de los alumnos, en el diseño de su plan semanal, la P1A describía la realización de dos actividades diferenciadas, pero realizadas de forma grupal: en la primera proponía una reflexión de los alumnos en torno al trabajo de la semana, a partir de esta reflexión preguntaría a los alumnos –por turnos- *qué problema o juego les gustó más y cuál se les hizo más difícil,* explicando en ambos casos las razones de su respuesta; la segunda actividad sería la elaboración de un dibujo sobre lo *más significativo,* para exponerlo ante el grupo. Sin embargo, al analizar la práctica real de la P1A, encontramos que únicamente lleva a cabo la segunda actividad: el dibujo de lo más relevante, la cual tuvo lugar *de forma individual* pero agrupados en un pequeño grupo –conformado por los 5 alumnos que asistieron ese día-; con un ligero cambio que consiste en la reflexión que hace con cada alumno sobre su dibujo una vez que ha finalizado su elaboración, con excepción del E4A quien únicamente se limita a presentar ante sus compañeros su trabajo.

A continuación, presentamos la caracterización de los dos tipos de segmentos identificados en la segunda situación de actividad, de acuerdo con las subdimensiones contempladas en nuestra pauta de análisis.

5.3.5. Análisis del Segmento de Evaluación en sentido estricto o tarea de evaluación (SE2-A): la elaboración del dibujo

El *segmento de evaluación en sentido estricto* (SE2-A), identificado en la segunda situación de evaluación de la SD1, tiene una duración global de 20 minutos y está dirigido a reconocer los aprendizajes de los alumnos, a través de la elaboración de un dibujo sobre lo que les resultó más *significativo* del trabajo realizado en la semana. Cabe mencionar que la organización social para este segmento –individual- fue un tanto fortuita ya que únicamente asistieron 5 alumnos, lo cual de acuerdo con el pensamiento docente de la P1A, podría facilitarle el seguimiento puntual del aprendizaje de cada alumno, durante este momento de evaluación.

A continuación, siguiendo nuestro modelo de análisis –ver anexo 3.3-, damos paso a la caracterización detallada de la *tarea de evaluación* que representa el SE2-A de la SD1.

Participantes, organización social, consigna y resultado o producto esperado

La *tarea de evaluación o segundo segmento de evaluación en sentido estricto* (SE2-A) consiste en la realización de un dibujo individual sobre la actividad de la semana que más le agradó a cada alumno. En la realización de esta *tarea* participaron, además de la P1A, cinco alumnos integrantes del grupo de PIII en el curso escolar estudiado: E1A, E3A, E4A, E10A y E11A. Todos ellos organizados alrededor de la P1A y ubicados en torno a una mesa infantil trabajando de forma individual.

La consigna para la realización de la *tarea de evaluación* fue la siguiente:

> *"Vamos a dibujar lo que más les gustó de las actividades de esta semana, ¿qué fue lo que más les gustó?...Ya hace rato me dijeron qué fue lo que más les gustó, dibújenlo, ¿cómo lo dibujarían?..."*

A partir de ello, el producto o resultado esperado es el dibujo que cada uno de los cinco alumnos participantes debe realizar.

Contenidos evaluados, criterios y contexto de evaluación

La realización del dibujo exige a los alumnos *integrar y movilizar* ciertos tipos de contenidos, tales como la identificación de algunos conceptos y procedimientos *(*por ejemplo: "¿Cómo es el dominó? ¿Cuántos puntitos tenían las fichas? ¿Cuántas fichas vas a dibujar? ¿Cómo se escribe la palabra dominó?"). Respecto a los *criterios de evaluación,* tal como sucedía en el SE1-A, la profesora tampoco comunica a los alumnos los indicadores a través de los cuales valora su desempeño y cuando emite un juicio valorativo sobre el producto realizado, éste es generalmente positivo y no guarda relación con las características esperadas del dibujo valorado.

Finalmente, el *contexto de evaluación* en el que se desarrolla la elaboración del dibujo es representativo de los problemas o situaciones que los alumnos podrían encontrarse en la vida cotidiana, es decir, *auténtico*; sin embargo consideramos que el tema de la tarea de evaluación es poco *relevante*, porque aunque es próximo a los intereses y motivaciones de los alumnos, no resulta muy trascendente para su futuro inmediato ni tan pertinente para el tipo individuo que se busca formar.

Nivel de complejidad, grado de exigencia cognitiva y de autorregulación

El nivel de *complejidad* de la tarea tiende a ser *medio*, en tanto que involucra el establecimiento de algunos tipos de relación simple o lineal -*"Vamos a dibujar lo que más les gustó de las actividades de esta semana, ¿cómo lo dibujarían? ¿Para quiénes eran los helados? ¿Cuántos helados faltaron? ¿Cuántos helados teníamos?"-.* Ahora bien, el grado de *exigencia cognitiva* tiende a ser *bajo* ya que la elaboración del dibujo implica, mayormente, un solo tipo de contenidos –procedimentales-. Finalmente, en esta actividad, la profesora tampoco comunica a los alumnos los indicadores a través de los cuales valora su desempeño, no obstante, es posible advertir cierto grado de autorregulación centrada en la reflexión sobre la propia actividad realizada –el dibujo-, y no en la competencia trabajada.

Instrumentos y material de apoyo

Los instrumentos utilizados por los alumnos para elaborar su dibujo fueron la mesa y silla infantil que ocupaban, así como los lápices de colores, crayolas, pinturas de acuarela y los folios de papel que la profesora del aula de PIII del Centro A puso a disposición de sus 5 alumnos en la mesa de trabajo.

Ayudas proporcionadas a los alumnos y patrones dominantes de actuación

El patrón de interacción en esta actividad de evaluación es diferente y está condicionado por el hecho de ser, únicamente, 5 alumnos los que interactúan con la P1A y por la sencillez de la tarea a resolver –elaboración de un dibujo-. Para empezar, como se muestra en el cuadro 5.6, la interacción profesora-alumno sucede de forma individual conforme los alumnos lo van demandando o de acuerdo con el ritmo de trabajo que la profesora observa en cada uno. Asimismo, al ser una tarea de "ejecución", la profesora plantea una serie de preguntas confrontativas a sus alumnos, no como un instrumento de evaluación de los aprendizajes adquiridos sino más bien para guiar y orientar la realización del dibujo de cada uno de sus 5 alumnos.

El cuadro 5.6 también pone de relieve que, tal como pasó en el SE1-A, la actuación del E4A es notable ya que es el primer alumno en terminar su dibujo y quien responde correctamente las preguntas que la profesora formula cuando está elaborando su dibujo. En contraparte, es posible observar que el alumno que más solicita la orientación de la profesora A es el E1A, el cual pide su apoyo hasta en 5 ocasiones diferentes a lo largo de la ejecución de la tarea de evaluación. Este hecho no corresponde con el diagnóstico inicial que la P1A realiza sobre el E1A –ver tabla 4.10-, en donde aparece como aquél que posee mayor número de conocimientos previos –logra 28 de las 50 competencias al inicio del curso escolar-, ubicándose muy por encima del resto de sus compañeros.

Cuadro 5.6. Conjunto de actuaciones y patrones característicos del segundo Segmento de Evaluación (SE2-A) identificado en la SD1

Actividad	Actuaciones de la profesora P1A	Actuaciones de los alumnos
Elaboración del dibujo sobre la actividad que más les gustó de la semana (del minuto 0' al 18')	Formula consigna inicial	
	Responde al E1A, dándole un ejemplo Responde afirmativamente recuperando la consigna inicial Recupera el comentario del E1A y le formula una pregunta específica Valida la respuesta del E1A	E1A formula una pregunta E1A formula otra pregunta E1A anuncia lo que quiere dibujar E1A responde
	Formula pregunta específica al E3A Formula pregunta de profundización al E3A Da una indicación al E3A	E3A hace un comentario sobre un material específico E3A responde vagamente E3A responde específicamente E3A lleva a cabo la indicación
	Anuncia que ella hará su propio dibujo	
	Formula 5 preguntas al E1A con el fin de guiar su dibujo	E1A dice no saber cómo hacer su dibujo
	Valora positivamente el dibujo y formula 5 preguntas sobre las características del mismo al E4A Da una indicación al E4A	E4A le anuncia a la P1A que ya finalizó su dibujo y se lo muestra El E4A ejecuta la indicación
	Valora positivamente el dibujo del E1A	E1A muestra su dibujo a la P1A
	Valora positivamente el dibujo de la E10A y le da una indicación para que continúe trabajando mientras le traza una líneas a su dibujo	E10A muestra su dibujo a la P1A
	Anuncia la actividad que más le gustó de la semana al tiempo que comienza a dibujarla	
	Repara en el dibujo del E1A, valora positivamente su desempeño y le formula una pregunta	E1A responde la pregunta
	Valora positivamente el dibujo de la E10A y le formula una pregunta para ampliar la información del dibujo Formula pregunta específica con contenido matemático Formula pregunta específica recuperando la respuesta de la E10A Le indica a la E10A que pida ayuda a la E11A para dar con la respuesta correcta Formula pregunta específica a la E11A sobre la respuesta dada	E10A muestra su dibujo a la P1A E10A responde vagamente E10A responde vagamente E10A responde una cantidad incorrecta E11A responde correctamente E11A responde correctamente
	Observa el dibujo del E1A y valora positivamente su desempeño	
	Observa al E3A y le formula una pregunta	E3A responde afirmativamente
	Continua elaborando su propio dibujo, anunciando lo que hará enseguida en su	

	dibujo Responde a la E10A con una explicación Piensa en voz alta sobre el contenido matemático de lo que está dibujando y formula una pregunta al grupo Repite la pregunta al E4A Recupera la respuesta de la E11A y la incorpora a su dibujo Responde a la información del E1A con una pregunta Pregunta quién dio la última respuesta Valida la respuesta de la E11A y la incorpora a su dibujo Anuncia que falta otra información Valida la respuesta del E1A y la incorpora a su dibujo Anuncia que dibujará algo más Formula pregunta al E4A Emite un juicio positivo	E10A formula una pregunta a la P1A sobre las características de lo que está dibujando Nadie responde E4A se acerca al lugar en donde está la P1A E4A responde correctamente E11A da una respuesta diferente E1A da una respuesta diferente E11A da una respuesta diferente E11A le responde E1A agrega la información que falta E4A observa lo que está haciendo la P1A E4A responde afirmativamente
	Lo valora positivamente y formula pregunta específica al E1A Formula pregunta al E1A para corroborar su respuesta Formula pregunta al E1A que incluye posibles respuestas Repite la pregunta dirigiéndose al grupo Valida respuesta y solicita más información Da respuesta correcta, corrigiendo la respuesta de la E11A Valida a ambos alumnos y formula una pregunta específica Da información ampliando la respuesta del E1A y formula otra pregunta Comienza a hacer un conteo con los dedos de su propia mano	E1A le muestra a la P1A su dibujo E1A responde que no sabe E1A responde que no recuerda E1A responde que no sabe E11A responde incorrectamente E4A responde incorrectamente E1A reafirma la respuesta de la E11A E11A repite la respuesta que había dado con anterioridad E1A responde correctamente E1A representa cierta cantidad con los dedos de su mano E1A vuelve a su dibujo y deja de prestar atención al conteo que hace la P1A
	Valora positivamente su desempeño y formula una pregunta Formula pregunta específica al E4A Valida la información y le hace otra pregunta al E4A	E4A muestra su dibujo a la P1A E4A responde correctamente E4A responde describiendo el problema matemático de la repartición de helados E4A responde continuando con la descripción del problema a la par de que agrega información a su

	Valida información y hace otra pregunta al E4A Valida la respuesta y valora positivamente la ejecución del E4A	dibujo E4A responde correctamente a la par que escribe su respuesta en su dibujo
	Responde afirmativamente y agrega pregunta específica al E1A Representa la pregunta que acaba de hacer con los dedos de sus manos Ignora la respuesta del E4A y en su lugar da una indicación al E1A Valora positivamente la respuesta del E1A Valora positivamente el dibujo de la E11A Responde afirmativamente al E1A Formula pregunta al E1A Formula otra pregunta al E1A Hace un comentario relacionado con la respuesta del E1A	E1A formula pregunta a la P1A E1A responde que no sabe E4A emite respuesta correcta E1A ejecuta la indicación y da la respuesta correcta E1A replantea su pregunta inicial hecha a la P1A E1A responde afirmativamente E1A responde afirmativamente
	Formula pregunta al E4A para dar seguimiento a su dibujo Formula misma pregunta al E3A Formula pregunta específica al E3A retomando su respuesta Da información al E3A para que responda Formula pregunta al E3A al tiempo que le indica en dónde se encuentra ubicada la información en la pizarra Valora positivamente la respuesta y formula otra pregunta al E3A Valora positivamente la respuesta y formula otra pregunta al E3A Da indicación al E3A con el fin de que logre encontrar la respuesta correcta en la pizarra Repite la respuesta del E3A como forma de validarla y formula otra pregunta Reformula la pregunta al E3A Valora positivamente la respuesta y felicita al E3A Da una indicación al E3A para que amplíe su dibujo	E4A no responde E3A responde a la P1A E3A no responde E3A responde vagamente y se dirige a la pizarra E3A ejecuta operación matemática y da la respuesta correcta E3A responde correctamente E3A responde incorrectamente E3A responde correctamente E3A no entiende la pregunta E3A responde correctamente E3A vuelve a su lugar en la mesa y se centra en su dibujo
	Formula otra pregunta al E1A Valida la respuesta del E1A repitiéndola y le da una indicación Le responde formulando otra pregunta al E1A	E1A formula una pregunta a la P1A E1A responde correctamente E1A formula otra pregunta a la P1A E1A responde
	Observa el dibujo de la E10A y lo valora positivamente Observa el dibujo de la E11A y lo valora positivamente	E10A sonríe

	Responde a la E10A con una indicación y le formula una pregunta Le indica a la E10A que en la pizarra está la respuesta Formula indicación a la E10A Formula a la E10A una sugerencia relacionada con su dibujo Formula pregunta a la E10A Valida la decisión de la E10A	E10A formula pregunta a la P1A E10A no responde E10A se levanta y se dirige a la pizarra E10A ejecuta la indicación y formula la respuesta correcta a la pregunta anterior E10A responde la cantidad que dibujará
	Formula pregunta a la E11A Verifica la respuesta formulando otra pregunta Formula pregunta a la E11A Formula pregunta a la E11A con contenido matemático Formula pregunta a la E11A con contenido matemático Formula pregunta a la E11A con contenido matemático	E11A responde E11A responde mencionando el nombre del E1A E11A responde E11A responde correctamente E11A responde correctamente E11A no responde
	Anuncia al grupo que les quedan cinco minutos para finalizar su dibujo	Algunos alumnos se levantan de su lugar, mientras otros permanecen trabajando
	Da al E4A una indicación	E4A no lleva a cabo la indicación de la P1A
	Formula pregunta a la E10A P1A observa el dibujo del E1A y lo valora positivamente	E10A no responde porque el E1A solicita la atención de la P1A
Inicia segmento de aprovechamiento		

Otro caso que nos llama la atención es el E3A quien mantiene, en este segmento de evaluación, la misma actitud distraída y un tanto indiferente observada durante el SE1-A en la primera sesión, situación que obliga a la profesora a darle un seguimiento puntual con el fin de que logre terminar el dibujo. No obstante, cabe señalar que a pesar de su actitud, cuando la profesora le formula las preguntas que implican recordar cómo se solucionó el problema matemático de la repartición de helados, el E3A puede responder correctamente la mayoría de ellas. Este hallazgo se confirma en el registro valorativo que hace la P1A sobre el desempeño del E3A, en donde se advierte su preocupación: "*El E3A siguió mostrando mayor desinterés por las actividades, aunque al representar lo más significativo para él lo hizo bien, me refiero a que dibujó una de las actividades...*"

Respecto al tipo de ayudas que la profesora le proporciona a los 5 alumnos participantes, en el cuadro 5.6 es posible observar que éstas se centran, en su mayoría, en guiar el

recuerdo de cada alumno con la finalidad de que logre evocar el mayor número de detalles *matemáticos* relacionados con el juego matemático o con el problema de la repartición de helados que han escogido dibujar.

Concluimos el análisis de este segundo segmento de evaluación (SE2-A) con la mención de que no tiene un cierre explícito debido a que su finalización da paso, inmediatamente, al segmento que hemos identificado como de aprovechamiento, el cual describimos a continuación.

5.3.6. Análisis del Segmento de Aprovechamiento (SA1-A): reflexionando sobre el dibujo

El *segmento de aprovechamiento* (SA1-A) identificado en la segunda situación de evaluación de la SD1 consiste en la reflexión de la P1A con cada uno de los alumnos participantes, en torno a la revisión del proceso que han seguido para realizar su dibujo, y posteriormente, en la presentación del dibujo ante el resto de los participantes.

Aunque en el SA1-A participan los 5 alumnos que asistieron ese día, el análisis realizado nos permite señalar dos puntualizaciones. En primer lugar, encontramos que la P1A no realiza una reflexión en sentido estricto con el E4A, quien es el primer alumno en finalizar la elaboración de su dibujo; en su lugar, propicia y atiende la presentación *formal* que el E4A hace del mismo ante el resto de sus compañeros. La segunda precisión tiene que ver con la E10A, quien es la última en terminar la elaboración de su dibujo, lo que ocasiona que la P1A centre su actuación en reflexionar con ella acerca de las características del objeto dibujado, dejando de lado la presentación de su dibujo ante el resto de los participantes quienes ya han abandonado la mesa de trabajo.

Debido a que sucede inmediatamente después del segmento de evaluación en sentido estricto, no ha sido posible identificar una consigna global. Sin embargo, al iniciar la actividad de presentación con el primer alumno –el E4A-, la P1A anuncia al resto de sus alumnos:

> *"A ver el E4A les va a explicar su dibujo…a ver, a ver, ¡pongan atención al E4A!"*

Ahora bien, al analizar la interacción de la P1A con los alumnos durante el segmento de aprovechamiento (SA1-A), es posible identificar que el foco del aprovechamiento lo constituye el objeto dibujado, así como las operaciones matemáticas implicadas en el uso de ese objeto.

La organización social de los alumnos en el SA1-A la hemos clasificado como *mixta,* en tanto que incluye una reflexión que la P1A lleva a cabo de forma *individual* con cada alumno del pequeño grupo –exceptuando al E4A por las razones que hemos explicado con anterioridad-, en torno al objeto dibujado; y una presentación ante el grupo, que más bien resulta ser un *pequeño grupo*.

En este sentido, es posible identificar cinco conjuntos de actuaciones sucesivas que configuran el *segmento de aprovechamiento* (SA1-A), los cuales muestran algunas variaciones en la interacción que la profesora construye con cada alumno, según avanza la sesión y dependiendo de cuánta dificultad ha mostrado para dibujar el objeto elegido –ver cuadro 5.7-.

Cuadro 5.7. Tipos de actuación y patrones característicos del Segmento de Aprovechamiento (SA1-A) identificado en la SD1

Actividad y duración	Actuaciones de la profesora P1A	Actuaciones de los alumnos
Reflexión en torno al dibujo del E4A (1')	Da una indicación al E4A	Ejecuta la indicación
	Anuncia al resto de los alumnos que el E4A les presentará su dibujo	Escuchan a la P1A E4A describe su dibujo
	Solicita un aplauso para el E4A y valora positivamente su actuación	Los integrantes del pequeño grupo aplauden
	Da una indicación final al E4A sobre la colocación de su dibujo	Ejecuta la indicación final
Reflexión en torno al dibujo del E1A (1'30'')		E1A muestra su dibujo a la P1A
	Emite un juicio positivo sobre el dibujo y formula una pregunta al E1A	E1A responde afirmativamente
	Formula otra pregunta al E1A	E1A responde afirmativamente
	Anuncia al resto de los alumnos que el E1A les presentará su dibujo	Escuchan a la P1A
	Indica al E1A que explique su dibujo	E1A enuncia una característica de su dibujo
	Formula pregunta al E1A sobre las características del juego dibujado	E1A responde la pregunta
	Formula pregunta al E1A sobre las características del juego dibujado	E1A responde la pregunta
	Formula al E1A pregunta con contenido matemático: repartir	E1A da una respuesta utilizando los dedos de su mano
	Da una indicación al E1A sobre la cantidad representada con sus dedos	E1A responde incorrectamente
	Reformula pregunta anterior al E1A mostrándole sus dedos de la mano	E1A ejecuta acción de conteo y emite la respuesta correcta
	Repite la pregunta original al E1A	E1A responde correctamente
	Formula pregunta al E1A con contenido matemático: noción de cantidad	No responde
	Valora positivamente la actuación del E1A y le da una indicación final sobre la colocación de su	Ejecuta la indicación final

	dibujo	
Reflexión en torno al dibujo del E3A (4'30'')	Formula pregunta al E3A sobre las características del objeto dibujado	E3A da una respuesta general
	Formula pregunta más específica al E3A	E3A no responde
	Repite la pregunta anterior	E3A responde apoyándose en la información que aparece en la pizarra
	Formula pregunta al E3A sobre las características del objeto dibujado	E3A explica su dibujo
	Formula al E3A pregunta con contenido matemático: contar	E3A responde correctamente
	Formula pregunta de profundización al E3A	E3A responde vagamente
	Plantea pregunta-problema al E3A: reunir y agregar	E3A se muestra distraído y no responde
	Replantea la pregunta-problema anterior al E3A, ayudándose de sus dedos	E3A responde incorrectamente
	Plantea pregunta-problema al E3A: comparar y agregar, utilizando los dedos de la mano del alumno	E3A da una respuesta parcial
	Repite la pregunta-problema anterior al E3A	E3A responde incorrectamente
	Llama la atención del E3A y le replantea la pregunta-problema anterior volviendo a utilizar sus propios dedos –de la P1A-	E3A no responde y centra su atención en el material que tiene a su alcance
	Observa lo que hace el E3A y formula pregunta acerca de su comportamiento	E3A responde negativamente
	Indica al E3A que explique su dibujo	E3A describe su dibujo
	Valora positivamente el dibujo del E3A y solicita un aplauso a las alumnas restantes	Aplauden
	Da una indicación final al E3A sobre la colocación de su dibujo	E3A ejecuta la indicación final
Reflexión en torno al dibujo de la E11A (5')	Formula pregunta a la E11A sobre su dibujo	E11A responde
	Formula diversas preguntas a la E11A sobre características específicas de su dibujo	E11A responde a la mayoría de ellas
	Formula pregunta a la E11A con contenido matemático: noción de cantidad	E11A responde
	Da una posible explicación a la E11A del porqué dio esa respuesta y de las características de su dibujo	E11A se muestra de acuerdo ante el comentario de la P1A
	Formula pregunta cuya respuesta le indica a la E11A con una seña	E11A interpreta la seña de la P1A y enuncia la respuesta correcta
	Formula pregunta que implica hacer un ejercicio de memoria y comparación	E11A responde correctamente
	Repite la respuesta de la E11A y valora positivamente su actuación con un aplauso Da una indicación final a la E11A sobre la colocación de su dibujo	E11A ejecuta la indicación final
Reflexión en torno al dibujo de la E10A (4')	Formula pregunta a la E10A sobre el objeto dibujado	E10A responde enunciando una cantidad
	Indaga las razones que guiaron el dibujo de la E10A	E10A responde
	Formula pregunta a la E10A sobre las características de su dibujo	E10A responde
	Formula pregunta con contenido matemático: noción de cantidad	E10A responde correctamente
	Plantea pregunta-problema con contenido	E10A no responde

	matemático a la E10A: comparar e igualar	
	Otorga a la E10A una respuesta parcial y replantea la pregunta-problema	E10A responde incorrectamente
	Da indicación con contenido matemático: contar e igualar	E10A ejecuta la indicación y llega a la respuesta correcta de la pregunta anterior
	Repite la respuesta y formula a la E10A otra pregunta-problema con contenido matemático: comparar, igualar	E10A da una respuesta parcialmente correcta
	Recupera la respuesta de la E10A Realiza operación de adición y formula nueva pregunta con contenido matemático	E10A responde incorrectamente
	Explica y formula a la E10A pregunta con contenido matemático: representación gráfica de noción de cantidad	E10A responde correctamente
	Formula pregunta con contenido matemático a la E10A: comparar e igualar	E10A responde correctamente
	Valora positivamente el dibujo de la E10A y le da una indicación final sobre su colocación	E10A ejecuta la indicación final
	Concluye segmento de aprovechamiento	

El cuadro 5.7 pone de relieve que al primer alumno con quien tiene lugar el aprovechamiento –E4A- la P1A le otorga, únicamente, una indicación general para que presente su dibujo ante sus compañeros, sin reparar ni brindarle retroalimentación acerca de las características de su dibujo, reduciéndose su interacción a un minuto.

Con el segundo alumno –E1A- la profesora profundiza sobre las características matemáticas del juego dibujado formulándole dos preguntas con contenido matemático –como se aprecia en el cuadro 5.7-, de las cuales sólo logra responder la primera gracias a la ayuda ajustada que le proporciona la P1A. Y como en el caso del alumno anterior –E4A- su reflexión en torno al dibujo elaborado es escasa y se reduce a un minuto y medio, siendo ambas interacciones las más cortas del segmento de aprovechamiento analizado.

Finalmente, la P1A dedica un tiempo mayor a la revisión y aprovechamiento del dibujo con el resto de sus alumnos –E3A, E11A y E10A-, destinando entre cuatro y cinco minutos a cada uno, durante los cuales su actuación sigue un patrón similar: al inicio la P1A indaga sobre las características de los dibujos, posteriormente formula preguntas con contenido matemático sobre los objetos dibujados y finalmente emite una valoración positiva sobre el trabajo realizado y les solicita que expongan su dibujo a los compañeros que aún permanecen en la mesa de trabajo –en el caso del E3A y la E11A-. Las variaciones que encontramos en la interacción de la P1A con estos tres alumnos radican en el grado de ayuda que ofrece a cada uno y en los tipos de pregunta-problema que

plantea a dos de ellos –E3A y E10A-, así como el hecho de que la E10A ya no expone su trabajo por ser la última en finalizar su dibujo. A continuación transcribimos un fragmento que ejemplifica la interacción entre la P1A y el E3A, por considerar esta actuación una de las más complejas:

(La P1A se sienta junto a E3A)

P1A: *¿Qué fue lo más te gustó E3A? ¿Qué le gustó hacer a E3A?*

E3A*:* *Hacer la actividad*

P1A: *¿Qué actividad?*

E3A: *Trabajar*

P1A: *¿Qué actividad?*

E3A: *¿Cuántos helados quedaban para que los podamos comprar?*.

P1A: *Para que compráramos, ¿verdad? Y ¿qué dibujaste aquí E3A?* -señalando los helados que dibujó el alumno-

E3A: *Helados*

P1A: *¿Cuántos helados hay ahí E3A?*

E3A: *Dos*

P1A: *¿Por qué hay dos E3A?*

E3A: *Porque los agarraron*

P1A: *Si aquí hay dos helados E3A y allá nos faltaban cuatro* -señalando la pizarra donde se escribió el problema- *¿cuántos helados tienes que hacer más* -señalando el dibujo del alumno- *para que sean cuatro?*

E3A: No responde, se muestra distraído

P1A: *Si tienes dos* -señala los dos helados que dibujó el alumno-*. Haz de cuenta que tienes dos* -ahora la P1A muestra al alumno dos dedos de su mano izquierda- *¿cuántos helados necesitas para que sean cuatro?* -con su mano derecha le enseña al alumno cuatro dedos-

E3A: No responde

P1A: *Ve mis dedos* -la P1A vuelve a mostrar los dedos y repite la pregunta- *¿cuántos helados necesitas para tener cuatro?*
-Se escucha la voz de un alumno que dice cinco-

E3A: *Cinco*

P1A Le indica al E3A que vea sus manos y después le ayuda a sentarse correctamente y hace el mismo ejercicio de los dedos, pero ahora en los de E3A.

P1A: *Haz de cuenta que aquí están los dos helados que dibujaste* –levantando dos dedos de la mano izquierda del niño- *pero allá* –señalando la pizarra donde está escrito el problema matemático- *faltaban cuatro helados* -levanta cuatro dedos de la mano derecha del niño- *¿Dónde hay más helados?* –Mientras hace esta pregunta le enseña al niño sus manos con los dedos levantados-

E3A: *En este* -refiriéndose a su mano con cuatro dedos-

P1A: *¿Cuántos hay aquí?* –señalando la mano con cuatro dedos levantados-

E3A: *Cuatro*

P1A: *¿Y acá?* –Señalando la mano con dos dedos-

E3A: *Dos*

P1A: *¿Cuántos helados te faltarían* –mostrándole la mano donde hay dos dedos- *para que sean cuatro? Si tienes dos.*

E3A: *Pintar los demás.*

P1A: *¡Muy bien E3A, pintar los demás! Pero ¿cuántos vas a pintar para que sean cuatro?*

E3A: *¡Cinco!*

P1A: -Le pide que ponga atención y continua, vuelve a tomar la mano del alumno con cuatro dedos-. *Haz de cuenta que aquí tienes los cuatro helados, solamente tienes dos* -el alumno está volteando hacia otro lado por lo que la P1A le pide nuevamente que ponga atención- *solamente tienes dos aquí pintados ¿cuántos te faltarían para que sean cuatro?*

E3A: No responde y sigue viendo para otro lado

P1A: *A ver, veme a los ojos, aquí están tus dos helados que pintaste*, -levanta dos dedos de su propia mano- *y aquí hay otros dos* -pone otros dos dedos en su otra mano y los junta- *¿Qué serían cuántos?*

E3A: *¡Cuatro!*

P1A: *¿Cuántos te faltarían si tienes estos?* –Mostrándole al alumno una mano con dos dedos- *¿Cuántos te faltarían?* –Moviendo con la otra mano dos dedos-.

E3A: *¡Cuatro!*

P1A: -Lo llama por nombre y le pide que la vea y que observe las manos con los dedos levantados- *¿cuántos te faltarían?*

E3A: *Pintar los cuatro*

P1A: *Pero ve mis dedos*

E3A: -Se levanta y se distrae con lo que están haciendo sus demás compañeros, aprovecha para tomar las acuarelas y toma el pincel, mientras la P1A lo observa

P1A: *¿Qué haces?*

E3A: No responde

P1A: *¿Ya vas a guardar? ¿Ya no quieres trabajar? Ok, nada más diles a tus compañeras que fue lo que hiciste y te puedes ir.*

E3A: Agarra su dibujo y dice que hizo unos helados

P1A: *¿Cuántos?*

E3A: *¡Dos!*

P1A:	*¿Qué más hiciste?*
E3A:	Describe cómo le hizo para dibujar los helados y los sabores que tienen
P1A:	Solicita un aplauso para E3A y le indica al E3A que pegue su dibujo junto con las producciones de los demás

Respecto a los productos o materiales generados por los participantes en este *segmento de aprovechamiento*, son las exposiciones que los alumnos realizan sobre el dibujo realizado.

Concluimos la caracterización general del *segmento de aprovechamiento* que forma parte de nuestra segunda situación de evaluación, con la mención de que este segmento no tiene un cierre explícito, ya que la P1A da por concluida la actividad y la sesión, cuando termina la reflexión sobre el dibujo que ha elaborado la última alumna integrante del pequeño grupo (E10A).

Hasta ahora hemos dado cuenta de las *situaciones y segmentos de evaluación* que hemos podido identificar en la SD1 estudiada. Al respecto, es importante hacer mención que, en la configuración general de esta secuencia (SD1), no nos fue posible encontrar situaciones de evaluación continua; es decir, situaciones que acontecieran durante el transcurso de la semana con la finalidad de obtener un conocimiento sobre la evolución del aprendizaje de los alumnos y poder llevar a cabo el ajuste de la ayuda pedagógica. Asimismo, los resultados ponen de relieve que si bien las situaciones de evaluación que integran la SD1 estudiada poseen cierta complejidad, no existen momentos dedicados a la comunicación ni devolución de los resultados de la evaluación, a partir de los cuales se promueva en los alumnos la asunción progresiva de la responsabilidad y regulación de su propio aprendizaje. Este último hallazgo guarda relación con el *enfoque evaluativo* de la profesora cuando señala que aunque considera útil comunicar los resultados de la evaluación a sus alumnos, nunca lo hace.

5.4. Recapitulando sobre la caracterización de las prácticas de evaluación habitualmente utilizadas por la profesora del Caso A

Previo a la presentación de los resultados vinculados a nuestro caso de estudio B, a continuación ofrecemos, en el cuadro 5.8, una visión de conjunto de los principales resultados derivados del análisis de nuestro caso de estudio A.

Cuadro 5.8. Caracterización de las prácticas de evaluación habitualmente utilizadas por la P1A para evaluar una competencia matemática

Dimensiones de análisis	Principales resultados
Características del caso de estudio A	* Participan 1 profesora titular –P1A-, una asistente educativa –P2A- y algunos de los 15 alumnos que integran el grupo de PIII de la Estancia Infantil A * Secuencia didáctica 1 (SD1) configurada por cuatro sesiones -de martes a viernes-, en donde se trabaja la competencia sobre el *Pensamiento Matemático* (PM), que hemos nombrado como la PM20*: "el niño plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos"*
Enfoque evaluativo docente	* El pensamiento de la P1A no ha sido posible ubicarlo en un polo determinado, se caracteriza por ser *mixto indefinido* ya que, por momentos, pone énfasis en la regulación del proceso de enseñanza, pero también otorga un peso considerable a la rendición de cuentas hacia los padres de familia y a la acreditación de nivel –el paso de Preescolar a Primaria-
Programa evaluativo diseñado para el curso escolar 2008-2009	* Integrado por un total de 39 planeaciones semanales diseñadas para promover y evaluar 28 competencias * El 23 % de estas planeaciones se centran en la promoción y evaluación de las competencias relacionadas con el campo formativo *Exploración y Conocimiento del Mundo* (ECM) * En contraste, sólo el 10% de las planeaciones corresponden a competencias relacionadas con el campo formativo *Pensamiento Matemático* (PM) * La planeación de la SD1 elegida corresponde a la tercera semana del mes de diciembre y en ella se promueve la competencia PM20. En total, la PM20 aparece únicamente en dos planeaciones, la que corresponde a la SD1 y otra más diseñada en el mes de Enero * Se identificaron *a priori* dos situaciones de evaluación –inicial y final- en cada plan semanal diseñado, lo que da un total de 78 situaciones o actividades de evaluación contenidas en los 39 planes semanales analizados * Estas 78 situaciones o actividades de evaluación han sido analizadas a la luz de las siguientes categorías: 1) frecuencia, 2) tema, 3) tipos de actividades de evaluación, 4) forma de organización social de los alumnos, 5) grado de responsabilidad de los alumnos y 6) foco del registro valorativo de la profesora * Respecto a la *frecuencia*, las situaciones de evaluación diseñadas suceden al inicio y al cierre de la semana de trabajo, generalmente los días lunes y viernes -tal como lo establece el procedimiento normativo- * El *tema* de las situaciones de evaluación diseñadas aparece relacionado con las fechas conmemorativas del calendario escolar –día de las madres, primavera, 14 de febrero, etcétera- * Se identificaron los siguientes *tipos* de actividades de evaluación diseñadas: a) comunicativas, b) gráfico-plásticas, c) de ejecución, d) recreativas y e) visuales; la mayoría de las situaciones suelen incluir la combinación de uno o más tipos de actividades * Respecto a la *forma de organización* se encontró que el diseño de la mayoría de las situaciones de evaluación es grupal * El diseño de la mayor parte de las actividades implica un *grado medio de responsabilidad* por parte de los alumnos * La mayoría de los registros valorativos realizados por la P1A tienen su *foco* en el desarrollo de las actividades, las actitudes y comportamientos de los alumnos durante las mismas y los conocimientos que los alumnos poseen respecto al tema revisado

Programa evaluativo diseñado para la Secuencia Didáctica 1 (SD1)	* Conformado por *dos situaciones de evaluación* –inicial y final- diseñadas para realizarse los días lunes y viernes de la tercera semana del mes de Diciembre * En el diseño del plan semanal no se encontraron situaciones de evaluación continuas **Situación de evaluación inicial diseñada para el día Lunes** * Dirigida a recuperar los conocimientos previos de los alumnos * Incluye dos *tipos* de actividades: de *ejecución artística* –canto matemático- y *comunicativa reflexiva con un producto escrito* –el planteamiento y resolución de un problema matemático– * Implica un *grado medio* de responsabilidad por parte de los alumnos en tanto que la profesora es quien propondrá el canto y el planteamiento del problema y guiará su ejecución y resolución, respectivamente * Supone la *organización grupal* de los alumnos * El *foco* del registro valorativo de la P1A respecto a la realización de esta situación de evaluación se centra en la resolución del problema y en la actitud que los alumnos mostraron durante el mismo
	Situación de evaluación final diseñada para el día Viernes * Dirigida a constatar los aprendizajes de los alumnos * Incluye dos *tipos* de actividades: *comunicativa reflexiva* – reflexión individual sobre las actividades de la semana, con el fin de identificar y compartir con el resto del grupo qué actividad les gustó más, por qué y cuál se les hizo más difícil- y *gráfico-plástica expositiva* – la realización de un dibujo sobre lo más relevante, el cual deberán explicar ante sus compañeros– * Implica un *grado alto* de responsabilidad por parte de los alumnos, en tanto que son ellos quienes deberán realizar la mayor parte de las actividades * Supone una *organización mixta* que implica un momento de trabajo *individual y* otro *grupal* * El *foco* del registro valorativo de la P1A incluye el desempeño de los alumnos durante las actividades, los resultados de la reflexión y un comentario genérico sobre la pertinencia de las actividades con respecto a la competencia trabajada
Caracterización general de las situaciones de evaluación y de los tipos de segmentos identificados en la Secuencia Didáctica 1 (SD1)	* Se encontraron las dos situaciones de evaluación –inicial y final- previstas en el diseño del plan semanal de la P1A **Situación de evaluación inicial realizada el día Martes** * La primera situación de evaluación se desarrolló el día martes y en ella intervinieron ambas profesoras –P1A y P2A- y 10 de los 15 alumnos - E1A, E3A, E4A, E5A, E7A, E8A, E11A, E12A, E13A y E14A- * Se realizaron las dos actividades previstas en el plan semanal: de *ejecución artística* –canto matemático- y *comunicativa reflexiva con un producto escrito* –el planteamiento y resolución de un problema matemático– * La consigna global de esta primera situación aparece conjuntamente con la consigna global de la SD1 y en ella la P1A únicamente explicita la actividad que deberán hacer los alumnos –resolver problemas-, sin explicar cómo la deberán realizar ni los resultados o productos esperados * Se confirma el *grado medio de responsabilidad* por parte de los alumnos, previsto en el diseño original del plan semanal * También en concordancia con el diseño del plan semanal, la *forma de organización* de los alumnos es *colectiva o grupal* * La situación de evaluación inicial está configurada por *dos* segmentos diferenciados*:* • Un *segmento de preparación* (SP1-A) que consiste en un canto infantil con contenido matemático para organizar socialmente al grupo, el cual tiene lugar al inicio de la sesión y dura, aproximadamente, 10 minutos • Un *segmento de evaluación en sentido estricto* (SE1-A) dirigido a averiguar los conocimientos previos de los alumnos, a través del planteamiento y resolución grupal de un problema matemático sobre la repartición y compra de helados, el cual sucede inmediatamente después del SP1-A y dura 35 minutos distribuidos en dos momentos * Tiene un cierre explícito

Segmento de Preparación (SP1-A)

- La actividad del SP1-A consiste en un canto con un estribillo que va cambiando según lo indique la P1A y cuyo contenido versa sobre el pensamiento matemático, incluyendo nociones viso-espaciales, manejo de cantidades y tamaños, así como algunas operaciones matemáticas que forman parte de la competencia elegida, tales como comparar, repartir e igualar. Durante esta actividad, la P2A participa como si fuera una alumna más
- Los patrones de actuación de los participantes se articulan en torno a la ejecución del canto y la formulación y resolución de cuatro problemas matemáticos que la P1A les va planteando –en forma de pregunta- a los alumnos a lo largo del SP1-A
- Respecto a los productos o materiales generados por los participantes en el SP, podríamos decir que éstos consisten en las diferentes ruedas que el grupo de participantes conforma a lo largo del segmento
- El SP1-A no tiene un cierre explícito, sino más bien, a partir de finalizar el canto infantil, la P1A da paso, inmediatamente, al siguiente segmento identificado: el *segmento de evaluación en sentido estricto*

Segmento de Evaluación en sentido estricto (SE1-A)

- Consiste en el planteamiento y resolución de un problema matemático sobre la repartición y compra de helados en el que se resuelven –grupalmente- las operaciones de la competencia matemática seleccionada: agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos
- La resolución de este problema sucede en dos momentos: en el primero –que dura aproximadamente 25 minutos- la P1A aborda el problema matemático aplicando algunas de las operaciones que implica la competencia, en este momento la P2A interviene esporádicamente; en el segundo momento –que dura 10 minutos- se finaliza la resolución del problema utilizando un mayor número de operaciones, bajo la dirección de la P1A
- Los patrones de actuación de los participantes se articulan en torno a la resolución del problema matemático que implica, aproximadamente, 50 preguntas con contenido matemático que la P1A va planteando a lo largo del segmento
- El producto generado por los participantes es la solución del problema matemático que la P1A ha ido registrando en la pizarra del aula, a lo largo del segmento
- El SE1-A posee un cierre explícito que incluye la solución a la pregunta final del problema matemático planteado por la P1A y coincide con el final de la sesión de trabajo de ese día

Situación de evaluación final realizada el día Viernes

- La segunda situación de evaluación tiene lugar el día viernes y en ella interviene una profesora –P1A - y 5 de los 15 alumnos - E1A, E3A, E4A, E10A y E11A –
- Se realiza sólo una de las actividades contempladas en el plan semanal: la actividad *gráfico-plástica expositiva* que consiste en la elaboración de un dibujo sobre lo más relevante de la semana, el cual sólo algunos alumnos explican ante el resto de los compañeros y otros lo reflexionan de forma individual con la P1A
- La consigna global enunciada por la P1A al inicio de la sesión, hace alusión a las actividades realizadas durante la semana e incluye –aunque vagamente- los resultados o productos esperados
- Se descarta el *grado alto de responsabilidad* por parte de los alumnos, previsto en el diseño original del plan semanal; en su lugar lo que se encuentra es que los alumnos acaban asumiendo un *grado medio de responsabilidad* ya que la elaboración del dibujo acaba implicando la guía y orientación constante de la P1A
- La *forma de organización* sí acaba siendo mixta, lo cual incluye trabajo individual y –en lugar de grupal- de pequeño grupo ya que únicamente asisten 5 alumnos
- La situación de evaluación final está configurada por *dos* segmentos diferenciados*:*
    - Un *segmento de evaluación en sentido estricto* (SE2-A), cuyo objetivo es reconocer los aprendizajes de los alumnos a través de la elaboración de un dibujo individual sobre la actividad de la semana que les resultó más atractiva, y

	cuya duración ronda los 20 minutos • Un *segmento de aprovechamiento pedagógico* (SA1-A) que inicia, inmediatamente después del SE2-A, cuando el primer alumno finaliza su dibujo, y en el cual profesora y alumnos reflexionan acerca de los aspectos de mayor interés del objeto dibujado *Segmento de Evaluación en sentido estricto (SE2-A)* * Consiste en la elaboración de un dibujo individual sobre la actividad de la semana que más le agradó a cada alumno y tiene una duración de 20 minutos * Durante la elaboración del dibujo los alumnos solicitan la guía y orientación continua de la P1A * Los patrones de actuación de los participantes se articulan de acuerdo con las necesidades de orientación de los alumnos, por lo que la interacción de la P1A con sus alumnos se va alternando conforme surgen las dudas de uno u otro alumno * El producto generado por los participantes es el dibujo que cada uno ha elaborado y que coloca en una pared del aula al finalizar su presentación * El SE2-A no tiene un cierre explícito debido a que su finalización da paso al inicio del segmento de aprovechamiento *Segmento de Aprovechamiento (SA1-A)* * Consiste en la reflexión de la P1A con los alumnos participantes, en torno a la revisión del proceso que han seguido para realizar su dibujo y, posteriormente, en la presentación del dibujo realizado ante el resto de los compañeros * Aunque en el SA1-A participan los 5 alumnos que conforman el pequeño grupo, cabe señalar que únicamente 4 reflexionan sobre lo dibujado y 4 presentan su dibujo ante el resto de los participantes * El E4A es con quien la P1A no reflexiona en torno a su dibujo, y la E10A es quien no realiza la presentación de su dibujo debido a que es la última en terminar y cuando lo ha hecho, el resto de sus compañeros ya han abandonado la mesa de trabajo * Debido a que el SA1-A sucede inmediatamente después del segmento de evaluación en sentido estricto, no ha sido posible identificar una consigna global * El foco del aprovechamiento lo constituye el objeto dibujado, así como las operaciones matemáticas implicadas en el uso de ese objeto * La organización social de los alumnos en el SA1-A la hemos clasificado como *mixta,* en tanto que incluye actuaciones *individuales* y en *pequeño grupo* * Se identificaron cinco conjuntos de actuaciones sucesivas, los cuales muestran algunas variaciones en la interacción que la profesora construye con cada alumno, según avanza la sesión y dependiendo de cuánta dificultad ha mostrado para dibujar el objeto elegido * Los productos o materiales generados por los participantes en el SA consisten en las exposiciones que cuatro de los cinco alumnos hacen ante el resto de sus compañeros * El SA1-A no tiene un cierre explícito, finaliza con la reflexión de la alumna que ha sido la última en acabar su dibujo
Caracterización de los Segmentos de evaluación en sentido estricto o Tareas de evaluación identificados	**Tarea de evaluación o SE1-A** * La *tarea de evaluación o SE1-A* consiste en el planteamiento y solución de un problema matemático que implica una serie de, aproximadamente, 50 preguntas que la P1A plantea al grupo clase en torno a la distribución y compra de helados * La resolución de dichas preguntas exige a los alumnos movilizar integradamente diversos *tipos de contenidos*, entre ellos, contenidos procedimentales y axiológicos * No se encuentra evidencia del establecimiento de los *criterios de evaluación* ni de su comunicación a los alumnos * Respecto a la *autenticidad* del *contexto de evaluación*, la mayoría de las preguntas se caracterizan por ser *realistas*, no obstante consideramos que los contenidos abordados son escasamente *relevantes* para el entorno social y para dar cuenta

en la Secuencia didáctica 1 (SD1)	de los propósitos fundamentales que rigen la educación preescolar * El *nivel de complejidad* de las 50 preguntas fluctúa entre bajo y medio * Se identifica un *grado de exigencia cognitiva variable*, que incluye preguntas con un grado medio, algunas otras con un grado alto y otras con un grado bajo * No obstante que no existen momentos de comunicación de los resultados de la evaluación es posible identificar cierto componente de *autorregulación*, el cual aparece encaminado más a la reflexión sobre la propia actitud y comportamiento de los alumnos, que a la reflexión sobre los aprendizajes que van construyendo * El *material de apoyo* utilizado incluye la pizarra, rotuladores y monedas reales –pesos mexicanos- * Se identificaron tres *conjuntos de actuaciones* diferenciados a partir de que la profesora va introduciendo un elemento nuevo en el planteamiento del problema * El primer conjunto de actuaciones tiene lugar desde el minuto 12 y hasta el minuto 25 y abarca de la pregunta 1 a la 19; su finalidad gira en torno al establecimiento de un contexto temático compartido con los alumnos * El segundo conjunto de actuaciones abarca de la pregunta 20 a la 29 y sucede en un lapso de tiempo de poco más de 10 minutos * El tercer conjunto de actuaciones representa la resolución final del problema matemático, abarca de la pregunta 30 a la 50 y dura, aproximadamente, diez minutos
	Tarea de evaluación o SE2-A * La *tarea de evaluación* o SE2-A consiste en la realización de un dibujo individual sobre la actividad de la semana que más le agradó a cada alumno * La realización del dibujo exige a los alumnos *integrar y movilizar* ciertos tipos de contenidos, tales como la identificación de algunos conceptos y procedimientos * No se encuentra evidencia del establecimiento de los *criterios de evaluación* ni de su comunicación a los alumnos * El *contexto de evaluación* tiene cierto grado de *autenticidad*, en tanto que la tarea planteada se caracteriza por ser *realista*, no obstante, la encontramos escasamente *relevante* para el entorno social * Se identifica un grado de *complejidad* medio y un nivel de *exigencia cognitiva* bajo * Es posible advertir cierto grado de *autorregulación* centrado en la reflexión sobre la propia actividad realizada –el dibujo-, y no en la competencia trabajada * El *material de apoyo* utilizado por los alumnos para elaborar su dibujo fueron la mesa y silla infantil que ocupaban, así como los lápices de colores, crayolas, pinturas de acuarela y el papel El *patrón de interacción* en esta actividad de evaluación es diferente y está condicionado por el hecho de ser, únicamente, 5 alumnos los que interactúan con la P1A y por la sencillez de la tarea a resolver

5.5. Resultados vinculados al *enfoque evaluativo* de la profesora del Caso B

Al igual que lo hicimos para los resultados del Caso A, hemos organizado los resultados derivados del análisis de contenido de la entrevista realizada a la profesora de Preescolar III del Centro B, en torno a las cuatro subdimensiones propuestas: I) concepciones acerca de la *enseñanza y el aprendizaje* en la educación preescolar; II) concepciones acerca del *proceso de evaluación* en la educación preescolar; III) concepciones acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de *competencias* en la educación preescolar; y IV) implicaciones del cambio y percepción de necesidades de *orientación* y *capacitación* ante la implementación del nuevo currículo (PEP, 2004). A continuación detallaremos el pensamiento de la profesora B, a propósito de estas subdimensiones.

5.5.1. Pensamiento docente sobre la *enseñanza* y el *aprendizaje* en preescolar

La profesora del aula de Preescolar III del Centro B (P1B) concibe la *enseñanza* como:

> *"Proporcionar información, conocimientos, habilidades o destrezas a través de una guía a las personas... (¿Qué se enseña en preescolar?) Se enseñan desde hábitos, expresiones orales, escritas, resolución de problemas…".*

Y con relación al concepto que tiene de aprendizaje, la P1B menciona:

> *"Aprendizaje es cuando una persona pone en acción lo que sabe o aprendió a través de aplicarlo en diferentes contextos… se aprenden destrezas y habilidades, como resolver algún conflicto en sala, llegar al lugar que pregunta… (Para promover la reflexión de los niños sobre su propio aprendizaje) les platico experiencias de otros niños o propias de la infancia, o a través de cuentos".*

Al profundizar en su respuesta, la P1B manifiesta que el aprendizaje y la enseñanza *"van de la mano, ya que una no se da sin la otra, se complementan cada día".* Y añade que ambos procesos son *"primordiales en esta etapa* (preescolar) *porque los pequeños obtienen enseñanza no sólo en la escuela sino en casa, calle, comunidad, etc. Y obtienen con ello un gran aprendizaje para etapas posteriores".*

La finalidad de la enseñanza y aprendizaje en la etapa preescolar, de acuerdo con la P1B, debería estar centrada en:

> *"Lograr que vayan de la mano (la enseñanza y el aprendizaje) para apoyar en el desarrollo integral de cada niño y niña y para complementarlo en todo momento. Así formar seres inteligentes, innovadores, creativos…Lograr que se construyan bases sólidas que les tienen que servir (a los alumnos) para toda la vida".*

Finalmente, al cuestionarle acerca de cómo dar cumplimiento a esta finalidad, la P1B enuncia como necesarios los siguientes elementos:

> *"Un guía, un ambiente cálido, respeto, colaboración, apoyo, conocimiento de temas, experiencia (docente), actividades que les permitan a los niños tener experiencias múltiples y variadas donde puedan cuestionar, crear hipótesis, resolver problemas, confrontar sus conocimientos previos".*

5.5.2. Pensamiento docente sobre el *proceso de evaluación* en preescolar

Respecto a la evaluación, la profesora del aula de Preescolar III del Centro B, comienza su exposición manifestando que: "*tal vez sí sea posible llevar a cabo* –la enseñanza y el aprendizaje- *sin evaluación, pero es mejor llevar una evaluación porque así anotas avances, retos, relevancias y retrocesos, para tener un mayor conocimiento de tu grupo y cada uno de los niños y niñas".* Y señala que, en la etapa preescolar, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son "*procesos que van unidos y que se complementan el uno al otro".*

En este sentido, la P1B define a la evaluación de la siguiente forma:

> *"La evaluación es una breve, concisa y relevante información sobre la jornada de trabajo…es la manera de analizar si lo que propusimos fue lo adecuado para los niños, si lograron aprender, también permite ver qué se va a trabajar en el futuro".*

Entendida así y de acuerdo con la P1B, la finalidad de la evaluación en preescolar estaría centrada en: *"obtener información precisa para ayudar al niño preescolar a crecer como individuo en muchos aspectos… para tomar en cuenta capacidades, habilidades, destrezas y conocimientos que tienen cada uno de los niños y así saber cómo actuar con ellos…para ayudar a mejorar las actividades consecutivas que se le presentan al niño y obtener mayor desarrollo integral…y conocer más a tu grupo y a cada uno de tus niños, y tu desenvolvimiento como maestra o guía".*

Al cuestionarla en relación al objeto de la evaluación, la P1B responde de la siguiente manera:

> *"Debe contemplar la asistencia diaria del grupo, casos relevantes, casos especiales, retrocesos, avances, habilidades, conocimientos, destrezas del día, modificación del plan en la aplicación, qué alumnos requirieron mayor ayuda, cuáles fueron los problemas que tuvo la maestra, sugerencias, tips…es muy importante registrar todo lo acontecido con los niños".*

En relación a las formas o instrumentos para evaluar en preescolar, la P1B refiere:

> *"Se evalúa a través de saberes, aprendizajes, de la aplicación de actividades, cuestionando a los niños…Primero, la observación del grupo y de los niños, luego a través del lenguaje oral cuestionando a los niños –entrevistas, platicar cómo se sintieron, qué les gustó, que no y por qué-, aplicación de la actividad, que apliquen o usen lo que saben, a través de dibujos sobre lo que les gustó más o disgustó y registro al final de la jornada… Tomo en cuenta todo lo sucedido en las jornadas de trabajo, cuestiono a algunos (niños) sobre lo trabajado. (¿Qué instrumentos utilizas?) Trabajos, conversaciones, dibujos, aplicación de sus habilidades, destrezas, comportamiento".*

Con relación a los momentos de evaluación en preescolar, la P1B señala que lleva a cabo la evaluación "*diariamente, en todo momento y al final de la jornada de trabajo para ver los resultados de las actividades"*, y agrega: *"evalúo cinco días de la semana con los datos más relevantes del día de trabajo".* En este sentido, la P1A señala que ella es la responsable de evaluar cada día las actividades y que cuando lo hace no les informa a los niños: "*…si me ven escribir algo de eso, preguntan lo que hago y sólo les digo que anoto cómo trabajaron, no les aviso porque así puedo verlos actuar libre y espontáneamente*".

Respecto a la comunicación de los resultados de la evaluación a sus alumnos, la P1B sí se los comparte cuando: "*son satisfactorios y los impulsa a seguir trabajando…sólo les digo de forma personal o grupal las acciones positivas que tuvieron y lo que pueden mejorar con sugerencias propias*". Y no lo hace cuando: *"puedo lastimarlos o herir susceptibilidades"* También manifiesta que toma en cuenta los resultados de sus evaluaciones "*para futuras planeaciones, para cambiar de actitud si no es la correcta y cada vez que hay algún caso especial, para saber con quién debo trabajar más y qué tipo de actividades debo proponer con mayor o menor frecuencia o en junta o eventos con los padres de familia*".

Por último, cuando se le cuestiona a la P1B sobre la utilidad de comunicar los resultados de la evaluación a los alumnos, padres de familia, centro, etcétera, ella responde como sigue:

> *"A los niños solo creo que (les sirve) poco porque es directa la información a través de alentarlos; a las familias, a mí y a la escuela sí nos sirve para tomar diferentes acciones positivas en beneficio de los niños. (¿A qué acciones te refieres?) Como cambiar o mejorar las actividades o apoyar al niño en algo que se le dificulte".*

5.5.3. Pensamiento docente sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de *competencias* en preescolar

Al comenzar a hablar sobre el enfoque por competencias propuesto en el nuevo currículo, la profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil B, manifiesta que "*son la*

forma más fácil y sencilla de poder guiar al niño, donde la educadora aplique las enseñanzas y el niño aprenda a aplicar lo aprendido en diferentes contextos". En este sentido, la P1B define el término *competencias* como:

> *"Es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrolla un ser humano a lo largo de su vida…Son los objetivos o metas que deseas que en la etapa preescolar se logren a través de diversas actividades que favorecerán su desarrollo… (¿Hay diferencias entre las competencias, las capacidades y los contenidos?) No, creo que es lo mismo…van unidos, porque cada una lleva a la otra para que se favorezcan diariamente…el campo formativo Lenguaje y Comunicación con todas sus competencias es el más relevante, aunque todas las competencias van de la mano, estrechamente ligadas para un desarrollo integral en los niños".*

Al preguntarle cómo se enseñan y se aprenden las competencias, la P1B responde:

> *"A través de actividades que promuevan las habilidades y destrezas para que se apliquen diariamente según lo que se les presente, a través de la experimentación y de experiencias novedosas que dejen aprendizajes en los niños".*

Y sobre la posibilidad de evaluar las competencias directamente, la P1B reconoce que sí es posible hacerlo *"tomando en cuenta aspectos relevantes del día, cómo la trabajó la maestra con el grupo, acciones positivas y negativas de los niño…sólo es hacer congruente lo que enseñas con lo que evalúas…estar al pendiente de todo lo que se trabaja diariamente con los niños, y si surgen dificultades escribirlas en la evaluación para retomarlo en otras ocasiones"*.

Finalmente, la PB1 reconoce que: "*sólo se presentan dificultades si no buscas documentarte sobre el tema que ocupes con tu competencia y hacer que la competencia coincida con la situación didáctica"*. Y al reflexionar agrega que de los campos formativos que propone el Programa, el que se le dificulta más es Expresión y Apreciación Artísticas "*…ya que considero que tengo muy pocos conocimientos acerca del arte, y por lo mismo, se me dificulta trabajarlo con los niños".*

5.5.4. Pensamiento docente sobre las implicaciones del cambio y percepción de necesidades de *orientación* y *capacitación* ante la implementación del nuevo currículo

En relación a las implicaciones del cambio del programa anterior al PEP 2004, la P1B refiere que *"no hay punto de comparación porque tuve que modificar por completo mis ideas, comprender que los niños son seres pensantes y que los adultos no tenemos la verdad absoluta…ahora ya pienso diferente en todos los sentidos"*; el nuevo Programa también le ha implicado "*mayor compromiso en el trabajo en preescolar porque tengo que preparar los temas que voy a trabajar con los niños y documentarlo antes de*

aplicarlo, aunque también ahora es más sencillo trabajar con competencias así como su evaluación además es más completa…Antes eran proyectos con contenidos de aprendizaje y actividades a favorecer, ahora campos formativos con competencias y actividades a favorecer, así que ahora es más completo y sólo es para la etapa preescolar".

Con respecto a las dificultades a las que se enfrentó al implementar el Programa, la PB1 dijo: *"me requirió hacer evaluaciones más estructuradas, con elementos que antes no hacíamos y también tener otra actitud como maestra"*, las cuales las pudo superar mostrándose *"abierta al cambio, al diálogo y a escuchar más a fondo a los niños".*

Por otro lado, al indagar sobre sus *necesidades* de orientación y capacitación, la P1B respondió como sigue:

> *"Conocer al grupo y aspectos relevantes de éstas (de las competencias), estudiar bien la situación didáctica y la competencia tomada formando una congruencia para obtener resultados positivos".*

En conclusión, la PB1 opina que el PEP (2004) "*es muy interesante, está completo, enriquece el trabajo diario de la etapa preescolar*", aunque reconoce que tuvo que realizar tres lecturas completas del Programa, ya que en el primer acercamiento no le resultó de fácil comprensión porque sus ideas eran *muy diferentes* al contenido del Programa. Como sugerencia de mejora, la P1B considera que: *"el área de evaluación del Programa podría ser más sencilla pero relevante con puntos concretos, englobando participación e involucración en uno solo"* y que podría incluir: *"algunas ideas prácticas para diseñar situaciones didácticas adecuadas"*.

Y añade el siguiente comentario final:

> *"Realmente a mí el PEP me ha facilitado la elaboración de mi trabajo, claro que se presentan dificultades pero creo que hasta el momento lo he logrado resolver y me ha dado muchas satisfacciones con respecto a la enseñanza y aprendizaje de los niños en esta etapa preescolar".*

Tal como lo hemos hecho con la P1A, para cerrar la presentación de los resultados relativos al pensamiento docente de la profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil B, a continuación presentamos el cuadro 5.9, en el cual resumimos las concepciones ideas, creencias y pensamientos de la P1B, organizadas en torno a las 4 subdimensiones y categorizadas de acuerdo con el énfasis que subyace a su pensamiento docente.

Cuadro 5.9. Caracterización del enfoque evaluativo de la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B

	Definición	Subdimensión	Elementos constitutivos	Tipo de indicadores identificados en el enfoque evaluativo de la P1A
Ámbito de indagación o dimensión: Enfoque evaluativo docente	Concepciones, ideas, creencias y pensamientos sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes en la educación preescolar	SUBDIMENSIÓN I. Pensamiento docente sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar	– Definición de enseñanza – Definición de aprendizaje – Finalidad de la enseñanza y el aprendizaje – Instrumentos y métodos para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje	Indicadores positivos (énfasis en la regulación) – La finalidad de la enseñanza es apoyar el desarrollo integral del niño, formar seres inteligentes, innovadores, creativos – Elementos necesarios para enseñar: Un guía, un ambiente cálido, respeto, colaboración, apoyo, conocimiento de temas, experiencia docente, actividades múltiples – Aprendizaje entendido como movilización de saberes en contextos diversos Indicadores negativos (énfasis en la acreditación) – Enseñanza para proporcionar conocimientos de diversos tipos (transmisión de saberes) – Enseñanza para obtener grandes aprendizajes en etapas educativas posteriores
		SUBDIMENSIÓN II. Pensamiento docente sobre el proceso de evaluación en la educación preescolar	– Definición del proceso de evaluación – Finalidad de la evaluación – Objeto de la evaluación – Formas e instrumentos de evaluación – Momentos y agentes de la evaluación	Indicadores positivos (énfasis en la regulación) – Finalidad de la evaluación: obtener información para ayudar al niño preescolar a crecer como individuo; para saber cómo actuar con ellos; para ayudar a mejorar las actividades consecutivas y para conocer tu desenvolvimiento como maestra o guía – La observación y el cuestionamiento como principales instrumentos de evaluación – Evaluación diaria – Comunica las acciones positivas a los niños y lo que pueden mejorar – Considera útil comunicar los resultados a los padres de familia y al Centro para mejorar las actuaciones y apoyar a los niños Indicadores negativos (énfasis en la acreditación) – Evaluación entendida como un proceso estático para obtener información breve, concisa y relevante sobre la jornada de trabajo – La evaluación como una acción que al ser comunicada coarta la libertad y la espontaneidad de los alumnos – Posibilidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza sin evaluación – Evaluación para tener un mayor conocimiento del grupo y de cada uno de los niños – Considera poco útil comunicar los resultados negativos de la evaluación a los niños – Toma en cuenta los resultados de la evaluación sólo cuando hay un caso especial o en junta con padres de familia

Ámbito de indagación o dimensión: Enfoque evaluativo docente	Concepciones, ideas, creencias y pensamientos sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias en la educación preescolar	SUBDIMENSIÓN III. Pensamiento docente sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias en la educación preescolar	– Definición del término competencias – Formas e instrumentos para llevar a cabo la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias	Indicadores positivos (énfasis en la regulación) – Competencias como conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que desarrolla un ser humano durante toda la vida – Enseñanza y aprendizaje de competencias basada en actividades que se apliquen y evalúen diariamente – Registro de las dificultades para retomarlas en otras ocasiones – Evaluación centrada en los aspectos relevantes del día y en la práctica docente Indicadores negativos (énfasis en la acreditación y rendición de cuentas) – Competencias entendidas como consecución de objetivos o metas en la etapa preescolar – Evaluación centrada en las acciones positivas y negativas de los niños
		SUBDIMENSIÓN IV. Pensamiento docente sobre las implicaciones del cambio y percepción de necesidades de *orientación* y *capacitación* ante la implementación del nuevo currículo (PEP, 2004).	– Implicaciones de cambio ante la implementa-ción del currículo por competencias – Dificultades y necesidades de orientación y capacitación	Indicadores positivos (énfasis en la regulación) – Necesidad de cambiar el propio pensamiento – Actitud abierta al cambio – Necesidad de establecer criterios de evaluación y realizar evaluaciones más estructuradas – Necesidad de vincular la actividad planeada a la competencia que se quiere promover Indicadores negativos (énfasis en la rendición de cuentas) – Congruencia entre lo que se enseña, se aprende y se evalúa con el fin de obtener resultados positivos

Como se aprecia en el cuadro 5.9, hemos considerado como *indicadores positivos* a aquellas ideas cuyo énfasis está puesto en la regulación del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias; y como *indicadores negativos* a aquellas ideas cuyo énfasis está puesto en la acreditación o en la rendición de cuentas del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias, tomando como *faro de guía* para esta clasificación la tipología de concepciones, identificadas por Coll y Remesal (2009), en el profesorado de matemáticas respecto a las funciones de la evaluación en la educación obligatoria –ver cuadro 3.11 para mayor detalle-. A partir de ello hemos ubicado el *pensamiento docente* de la P1B en una *concepción pedagógica mixta*, con ideas que ponen el *énfasis en la regulación* del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y que también incluyen elementos de *acreditación* o *rendición de cuentas*. Para mayor detalle de la entrevista realizada a la P1B consultar el anexo 5.6.

5.6. Resultados vinculados al *programa de evaluación* de la profesora del Caso B

Atendiendo a la misma lógica empleada en el caso A y en concordancia con las características del modelo de análisis adoptado, hemos distinguido en nuestro análisis de este ámbito de indagación: el programa de evaluación diseñado para el *curso escolar completo*; el programa de evaluación *diseñado* para la *secuencia didáctica elegida* (SD2) y, finalmente, el programa de evaluación *realizado* en la secuencia didáctica elegida (SD2). A continuación damos paso a la descripción del primero de ellos.

5.6.1. Programa evaluativo *diseñado* para el curso escolar estudiado en el Caso B

Tal como lo hicimos para el caso de estudio A, iniciamos este apartado presentando la configuración general del programa de evaluación de la profesora de PIII del Centro B. Como hemos explicado en el capítulo anterior, debido a las características de los procedimientos que rigen el quehacer educativo de las Estancias infantiles, el diseño de las prácticas de evaluación que realiza la profesora B forma parte del documento que rige su práctica educativa titulado *plan semanal*, por tal motivo los resultados presentados a continuación –en la tabla 5.3- se derivan del análisis del conjunto de planes semanales diseñados por la P1B para el curso escolar estudiado.

Como puede apreciarse en la tabla 5.3, el conjunto de situaciones o actividades diseñadas por la P1B para evaluar las competencias de sus alumnos del aula de PIII, ha quedado plasmado en **35** planeaciones semanales que, tal como sucedía con la P1A, no muestran una organización secuencial o lógica respecto a la promoción y evaluación de las diferentes competencias asociadas a los campos formativos que establece el Programa. Al respecto, hemos podido identificar 7 competencias –LC11, PM19, ECM32, ECM34, EAA42, DFS46 y DFS48- que la P1B ha promovido hasta en más de cuatro ocasiones durante el curso escolar estudiado.

Asimismo, la tabla 5.3 pone de relieve que el quehacer educativo y, por tanto, evaluativo de la P1B ha quedado distribuido de la siguiente forma: la mayor parte de las situaciones o actividades de evaluación de la P1B se centran en las competencias del campo formativo ECM con un 35% de ocurrencia –12 planeaciones de las 35 totales corresponden a este campo-, seguidas del campo DFS con un 20% –equivalente a 7 planeaciones de las 35 totales- y del campo EAA con un 14% – equivalente a 5 planeaciones de las 35 totales-. Esta última cifra no guarda correspondencia con el *pensamiento docente* de la P1B cuando dice: *"considero que tengo muy pocos*

conocimientos acerca del arte, y por lo mismo, se me dificulta trabajarlo con los niños". Por el contrario, la menor ocurrencia la ostentan los campos formativos LC y PM, ambos con un 11% -equivalente a 4 planeaciones de las 35 totales-, seguido del campo DPS con un 9% -3 planeaciones de las 35 totales-.

Tabla 5.3. Campos formativos y competencias que conforman el programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII del Centro B, durante los dos semestres del curso escolar 2008-2009

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Distribución porcentual de las competencias promovidas por campo formativo	
DPS-4, LC-11, ECM-33, DFS-48	ECM-34, PM-19, DFS-46, ECM-34, DPS-2	ECM-32, ECM-27, EAA-42, DFS-48	EAA-42, ECM-37, Sin plan	DPS	9%
				LC	11%
				PM	11%
Enero	**Febrero**	**Marzo**	**Abril**	**Mayo**	**Junio**	ECM	35%
Sin plan, PM-23, LC-16, DFS-46	ECM-34, DPS-7, DFS-48, ECM-32	Sin plan, PM -24, ECM-30, ECM-32	DFS-46, LC-11	Suspensión de labores, LC-12, ECM-36, EAA-42	PM-19, ECM-32, EAA-42, EAA-43, DFS-46	EAA	14%
						DFS	20%
						Total de planeaciones diseñadas	**35 (100%)**

Nota: Las competencias que aparecen resaltadas son aquellas que la P1A ha promovido y evaluado en más de una ocasión durante el curso escolar

Campos formativos

DPS: Desarrollo Personal Social
LC: Lenguaje y Comunicación
PM: Pensamiento Matemático
ECM: Exploración y Conocimiento del Mundo
EAA: Expresión y Apreciación Artística
DFS: Desarrollo Físico y Salud

A partir de estos resultados, hemos realizado una comparación con la información recogida en el documento titulado *conclusiones* o *plan anual de trabajo* de la P1B, respecto a las competencias identificadas cómo aquellos aspectos que atendería durante el curso escolar –ver tabla 5.4-.

Como se observa en tabla 5.4, al contrastar estos resultados con el listado de competencias que la P1B seleccionó como parte del documento titulado *conclusiones o plan anual de trabajo*, es posible identificar las siguientes características:

- El plan anual está integrado por 25 competencias, de las cuales sólo consideró 10 al momento de diseñar su práctica docente

Tabla 5.4. Contraste entre los campos formativos y competencias que integran el plan anual de la P1B y los que integran su programa evaluativo correspondiente al ciclo escolar 2008-2009

Campo formativo	**DPS**		**LC**		**PM**		**ECM**		**EAA**				**DFS**	
Subcampo	IPA	RI	LO	LE	N	FEM	MN	CVS	EAM	ECAD	EAP	EDAT	CFE	PS
Competencias seleccionadas	**1** 2 **3** 4	**5** **8**	**10** 11 12	**14** **15** 16 **17**	19 **20** **22**	24 **25**	27 **29** 30	-	**38**	**41**	43	**45**	-	-
Total competencias seleccionadas	**25**													
Competencias promovidas	2 4	7	11 12	16	19	23 24	27 30 32	33 34 36 37	-	-	42 43	-	46	48
Total competencias promovidas	**20**													

Nota: las competencias resaltadas en **negritas** son las que hemos identificado que la P1B seleccionó en *su plan anual* pero no las promovió. Las competencias subrayadas son las que no formaban parte de su *plan anual* pero sí fueron promovidas.

- Más de la mitad de las competencias seleccionadas en el plan anual no corresponden con las que finalmente acabó utilizando en el diseño de sus planes semanales del curso escolar estudiado -15 competencias-
- Contrario a lo que dijo que haría en su planeación anual, el campo formativo menos favorecido en el diseño de la práctica semanal de la P1B es el Lenguaje y Comunicación (LC), dejando de lado 4 de las 7 competencias seleccionadas inicialmente en su plan anual
- Al igual que la P1A, el campo formativo más favorecido en el diseño de la práctica docente de la P1B fue Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM), con un total de 7 competencias planeadas, cuando en su diseño inicial sólo eligió 3 competencias de este campo
- Se identifican 15 competencias que, aún cuando la profesora B las seleccionó como parte de su plan anual, no las incluye en ninguno de los planes semanales diseñados (DPS1, DPS3, DPS5, DPS8, LC10, LC11, LC15, LC17, PM20, PM22, PM25, PM29, EAA38, EAA41 y EAA45)
- Se identifican 11 competencias que, inicialmente, no fueron contempladas en el plan anual pero que acaban formando parte de los planes semanales diseñados por la profesora B (DPS7, PM23, PM24, ECM32, ECM33, ECM34, ECM36, ECM37, EAA42, DFS46 y DFS48)
- Existen tres *subcampos* formativos en los cuales no selecciona ninguna competencia para promover en su plan anual, y que en el diseño de su práctica sí acaba promoviendo (ECM-CVS, DFS-CFE y DFS-PS)

- En el campo formativo EAA, es posible identificar que en su plan anual selecciona una competencia para promover de cada uno de los 4 subcampos, sin embargo, en el diseño de sus planes semanales acaba promoviendo únicamente dos competencias de un solo subcampo (EAA-EAP), dejando fuera al resto de los subcampos (EAA-EAM, EAA-ECAD y EAA-EDAT)

Hasta este momento, podríamos decir que el plan anual y el diseño de la práctica docente de la profesora A guardan un mayor grado de coherencia entre sí, que lo que sucede en el caso de la profesora B.

Ahora bien, al analizar el conjunto de planeaciones semanales diseñadas por la P1B a la luz de los procedimientos que rigen el trabajo de las Estancias Infantiles, también fue posible identificar *a priori* dos tipos de situaciones de evaluación establecidas en los procedimientos y contenidas en los planes semanales de la P1B: 1) actividades de inicio *para recuperar lo que saben,* es decir, aquellas diseñadas para que los alumnos expresen sus ideas y experiencias respecto de la situación didáctica elegida; generalmente ocurren los días lunes; 2) actividades de cierre o conclusión *para reconocer lo aprendido*, es decir, aquellas cuyo fin es que los alumnos se den cuenta de los aprendizajes adquiridos durante la situación didáctica y les permitan considerar si eso puede difundirse o aplicarse en su vida diaria; generalmente tienen lugar los días viernes. De tal forma que el programa de evaluación diseñado por la P1B ha quedado conformado por un total de 69 situaciones o actividades de evaluación, contenidas en 35 planes semanales para el curso escolar 2008-2009.

Siguiendo el conjunto de subdimensiones, definidas *a priori y a posteriori,* utilizadas en el análisis del programa evaluativo del caso A -*frecuencia, tema, tipos de actividades de evaluación, forma de organización social de los alumnos, grado de responsabilidad de los alumnos y foco* del registro valorativo de la profesora- hemos realizado la caracterización completa de las 69 situaciones que integran el programa de evaluación de la P1B –ver anexo 5.7-, a partir de lo cual, a continuación presentamos sus principales características.

En primer lugar, respecto a la *frecuencia* de ocurrencia, las situaciones de evaluación suceden al inicio y al cierre de la semana de trabajo, generalmente los días lunes y viernes -tal como lo establece el procedimiento normativo-.

En segundo lugar, con relación al *tema* identificado, en el total de las actividades diseñadas por la P1B se observa que el eje de las mismas lo constituye el tema seleccionado (es decir, lo que la profesora nombra como *situación didáctica*) y no la competencia elegida (*o intención educativa*), lo cual, como ya dijimos no resulta coherente con las directrices sobre la evaluación señaladas en el Programa y en los documentos normativos del Instituto pero sí con el pensamiento de la docente cuando expresa que sus necesidades de capacitación implican "*estudiar bien la situación didáctica* (el tema) *y la competencia tomada formando una congruencia para obtener resultados positivos"*. Finalmente, así como sucedía en el caso de la profesora A, también es posible observar que la selección de los temas de la P1B responde, en buena medida, a las fechas conmemorativas del calendario escolar –día de las madres, primavera, 14 de febrero, etcétera-.

En tercer lugar, en el análisis de contenido de los planes diseñados por la P1B, también hemos podido distinguir los *tipos de situaciones de evaluación* identificadas en el caso A, no obstante, cabe señalar que la mayoría de estas situaciones son menos complejas y presentan menos combinaciones que las observadas en el caso anterior:

a. Situaciones de evaluación *comunicativas*: su diseño tiene como base la realización de una charla o conversación con los alumnos, con dos finalidades diferenciadas en el caso de la P1B (*explorar* los conocimientos que poseen los alumnos o *reflexionar* en torno a ellos,), a partir de la cual puede generarse un producto escrito (listado en la pizarra o registro de respuestas, etc.). A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**20**
Campo formativo	Desarrollo Físico y Salud (DFS)
Subcampo	Coordinación, Fuerza y Equilibrio (CFE)
Intención educativa **(competencia)**	Mantiene el equilibrio y control de movimiento que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso en juegos y actividades de ejercicio físico
Situación didáctica **(tema)**	Juegos tradicionales
Actividad para recuperar lo que saben **(de tipo comunicativa exploratoria y escrita)**	Sentados frente al pizarrón, cuestionaremos a los niños sobre los juegos tradicionales o juegos que sus papás jugaban y que ellos conocen o saben jugar. Toda esta información se anotará en el pizarrón y platicaremos con los niños pidiéndoles que nos expliquen cómo se juega
Actividad para reconocer lo aprendido **(de tipo comunicativa reflexiva)**	Platicaremos con los niños sobre qué juego le agradó más …

b. Situaciones de evaluación *gráfico-plásticas*: consisten en realizar un producto gráfico (generalmente es un dibujo), el cual también puede tener un fin expositivo o reflexivo. A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**15**
Campo formativo	Expresión y Apreciación Artística (EAA)
Subcampo	Expresión y Apreciación Musical (EAM)
Intención educativa **(competencia)**	Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él
Situación didáctica **(tema)**	Villancicos y Posadas
Actividad para reconocer lo aprendido **(de tipo gráfico-plástica expositiva)**	Les daremos una hoja y pediremos que dibujen lo que aprendieron sobre los villancicos navideños y pegaremos los dibujos afuera del salón mostrárselo a nuestros papás

c. Situaciones de evaluación de *ejecución*: aquí agrupamos todas aquellas actividades cuyo diseño está centrado en el desarrollo de una acción (representaciones artísticas, actividades motoras, juegos organizados, salidas extramuros, etcétera). A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**18**
Campo formativo	Pensamiento Matemático
Subcampo	Forma, espacio y medida
Intención educativa **(competencia)**	Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos
Situación didáctica **(tema)**	Figuras Geométricas
Actividad para recuperar lo que saben **(de tipo de ejecución)**	Sentados en el espacio grupal, formaremos equipos y por rifa sacaremos un papel para ver qué figura nos toca por equipo. Después cada equipo tendrá que buscar en el salón la figura que les tocó y enseñarla a sus compañeros
Actividad para reconocer lo aprendido **(de tipo de ejecución)**	Daremos diferentes figuras geométricas de distintos colores de papel y pediremos a los niños que nos digan el nombre de la figura y después sobre una hoja, que formen una figura con ellas

d. Situaciones de evaluación *recreativas*: consisten en la realización de una actividad festiva como la celebración de alguna tradición. A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**21**
Campo formativo	Exploración y Conocimiento del Mundo (ECM)
Subcampo	Cultura y Vida Social (CVS)
Intención educativa **(competencia)**	Distingue y explica algunas características de su cultura propia y de otras culturas
Situación didáctica **(tema)**	Tradiciones
Actividad para	Pediremos a los niños que traigan un tamal y nos los comeremos en el

reconocer lo aprendido **(de tipo recreativa)**	desayuno, recordando qué es lo que festejamos este día…

e. Situaciones de evaluación *visuales:* aquellas cuyo diseño incluye la proyección de una película. A continuación incluimos un ejemplo que, a nuestro juicio, ilustra esta categoría.

Número de semana	**32**
Campo formativo	Lenguaje y Comunicación (LC)
Subcampo	Lenguaje Oral (LO)
Intención educativa **(competencia)**	Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral
Situación didáctica **(tema)**	Vacaciones
Actividad para reconocer lo aprendido **(de tipo visual)**	Traeremos diferentes películas y decidiremos cuál veremos e iremos a usos para ver las películas

Haciendo un recuento de la distribución por *tipo* de actividad identificada, en el anexo 5.7, es posible advertir que la mayoría de las situaciones de evaluación diseñadas por la P1B incluyen actividades *comunicativas,* que en ocasiones aparecen acompañadas de actividades *gráfico-plásticas* –este hallazgo podría estar relacionado con el pensamiento de la docente B cuando reconoce como principales instrumentos de evaluación al lenguaje oral (conversaciones, entrevistas) y la elaboración de dibujos-; por otra parte, se identifican un número importante de actividades de *ejecución,* lo cual no resultaba tan marcado en el caso de la profesora A. Finalmente, ambos programas analizados comparten la menor ocurrencia en lo que se refiere a las actividades de tipo *visual y recreativo.*

En cuarto lugar, respecto a las *formas de organización social de los alumnos,* tenemos que reconocer que la redacción de la P1B no nos facilitó la identificación de esta categoría, pues aún cuando utilizaba formas gramaticales incluyentes y en plural –*conversaremos, realizaremos, haremos*, *etc.*-, en muy pocos casos explicitaba la forma en la que organizaría al grupo. Por tal motivo, tomamos la decisión de revisar los comentarios valorativos de la P1B sobre la realización de las actividades con el fin de identificar el tipo de organización social de los alumnos, encontrando algunas situaciones de evaluación en la que en su diseño proponía una forma de organización y en su registro valorativo mencionaba otra, lo cual provocó que en el análisis hiciéramos la distinción entre la *forma de organización en el diseño* y la *forma de organización en la "realidad".*

En quinto lugar, al igual que con la categoría anterior, para lograr establecer el *grado de responsabilidad* que tienen los alumnos en la configuración de las situaciones de evaluación diseñadas por la P1B, fue necesario analizar la descripción de la actividad diseñada junto con los comentarios evaluativos que la P1B registraba en torno a ella. A partir de este análisis encontramos que más de la mitad de las actividades implican un grado *medio* de responsabilidad por parte de los alumnos; asimismo, identificamos –en igual número- actividades que implican un grado *alto* y un grado *bajo* de responsabilidad; finalmente, en tres ocasiones tuvimos que distinguir entre el *grado de responsabilidad diseñado* y el *real,* y en dos ocasiones no nos fue posible determinar el grado de responsabilidad.

En sexto y último lugar, nos llama la atención que en diversas ocasiones la P1B no registre sus impresiones valorativas sobre las actividades realizadas; sin embargo, cuando sí lo hace es posible identificar una mayor riqueza de elementos en sus comentarios que los observados en las valoraciones de la P1A. En este sentido, al realizar el análisis de contenido de las anotaciones valorativas de la P1B –en el apartado del plan titulado *valoración de la aplicación de la situación didáctica*-, encontramos que la mayoría de sus comentarios hacen referencia a la asistencia y actitud del grupo en las actividades cotidianas –por ejemplo: ingreso, desayuno, lavado de manos, de dientes, etc.-, al desarrollo de las actividades, las actitudes y comportamientos de los alumnos durante las mismas y a los conocimientos que los alumnos poseen respecto al tema revisado, al igual que como sucedía con los registros valorativos de la profesora del caso A.

Otro rasgo frecuente en las valoraciones de la P1B pero no compartido con la P1A, es que al mismo tiempo que afirma que *la actividad se realizó de acuerdo con lo planeado,* suele dar cuenta de actividades que realizó –la mayoría relacionadas con el tema de la semana- pero que no forman parte del plan diseñado para ese día. Por último, se advierte en el análisis realizado que la P1B escasamente reflexiona en torno a si la actividad favoreció o no la competencia, su propia actuación, algún aspecto de la actividad que deba cambiar la próxima vez o sobre los logros de los alumnos con respecto a la competencia promovida. De esta forma, la P1B también deja de lado los aspectos que las directrices de los documentos normativos analizados recomiendan tomar en cuenta al momento de evaluar. Este hallazgo no guarda coherencia con su pensamiento cuando menciona, en reiteradas ocasiones, que la evaluación le sirve para "*futuras planeaciones, para cambiar de actitud si no es la correcta y cada vez que hay algún caso especial, para saber con quién debo trabajar más y qué tipo de actividades*

debo proponer con mayor o menor frecuencia o en junta o eventos con los padres de familia…".

Hasta este momento hemos caracterizado las 69 situaciones que conforman el programa de evaluación que la profesora del aula de PIII del Centro B acaba *diseñando* para el curso escolar 2008-2009 –recogido en el 5.7-. A continuación nos centraremos en la configuración del programa de evaluación *identificado* en la secuencia didáctica seleccionada como caso específico de estudio B (SD2).

5.6.2. Programa evaluativo *diseñado* para la SD2 del Caso B

El programa de evaluación diseñado por la P1B para la *SD2* seleccionada corresponde a la semana número 2 del curso escolar estudiado y está conformado por dos situaciones de evaluación –identificadas *a priori*- presididas por la finalidad de *recuperar lo que saben* y *reconocer lo aprendido*, como se puede observar en el cuadro 5.10 que presentamos a continuación.

Cuadro 5.10. Caracterización del programa de evaluación diseñado para la SD2 elegida

Apartados del plan semanal	**Transcripción de las actividades diseñadas por la P1B**		**Categorías de análisis**
Fecha:	Del 08 al 12 de Septiembre de 2008		Semana No. **2**
Intención educativa	Obtiene y comparte información a través de diferentes formas de expresión oral		Competencia **LC-LO-11**
Situación didáctica	Compartimos información entre todos		**Tema**
Para recuperar lo que saben	Cuestionaremos a los niños sobre dos temas muy importantes: las reglas que deben haber en cada lugar al que asistimos, las reglas importantes del salón y casa. También sobre la celebración de la Independencia, personajes importantes y qué hizo cada uno. Cada información se estará anotando en el pizarrón y será retomada diariamente		Tipo de actividad: **comunicativa exploratoria (escrita)**
			Organización social de los alumnos: **sin especificar**
			Grado de responsabilidad de los alumnos: **medio**
Para recuperar lo aprendido	Sentados en el espacio grupal pasarán a mencionar las reglas que hay en la sala, alguna de su casa y su importancia, además por sorteo se harán dos equipos, uno plasmará cómo era México antes y el otro cómo es México ahora y se colocarán afuera del salón		Tipo de actividad: **comunicativa expositiva, gráfico-plástica expositiva**
			Organización social de los alumnos: **grupal, dos subgrupos**
			Grado de responsabilidad de los alumnos: **alto**
Valoración	**Lunes**	Durante la jornada de trabajo, la asistencia	**Foco del registro**

de la aplicación de la situación didáctica		fue de 21 pequeños, los cuales llegaron muy contentos después de un fin de semana en casa. Se mostraron atentos y cooperadores en las actividades de desayuno y aseo. Pasaron gustosos a los espacios de juego. Algunos pequeños como E3B, E2B, E1B, E15B y E20B entienden la importancia de jugar con otros niños para compartir experiencias aunque en ocasiones quieren estar juntos pero así, se generan pequeñas rencillas. La actividad planeada fue recuperar lo que saben sobre las reglas en diferentes lugares y la importancia de usarlas, lo que pasa cuando no se siguen. Los que más participaron fueron: E5B, E12B, E18B, E2B, E10B, E7B, entre otros. Los que sorprendieron fueron E16B, E3B, E1B y E14B. Después de la plática hicieron un dibujo de la regla que más recuerdan. La mayoría plasmó lo que realmente quería. La única que no la explicó bien fue E19B. Tiene un problema en la pre-escritura de grafía y se angustia. No todo el grupo participó, los que se distraían o distraían a otros fueron E6B y E11B. La competencia no es favorecida por todo el grupo porque comienzan adaptarse a lo que les corresponde en la sala. Nosotras estuvimos un poco nerviosas al trabajar porque nos estaban filmando y creo que eso influyó un poco e el comportamiento de los niños. Trataremos de acercarnos más a los niños que se alejen o distraigan para un óptimo trabajo con ellos.	**valorativo de la P1B:** Asistencia y cambios que sufrió la actividad planeada a partir del número de alumnos que asistieron Comentarios de los alumnos en torno al tema revisado Estimación de las actividades respecto al favorecimiento de la competencia Actitud del grupo durante la semana, retos que enfrentaron los alumnos por primera vez
	Viernes	La asistencia del grupo fue de 21 niños y la sala era un caos ya que todavía les cuesta trabajo respetar a los demás cuando hablan y no desesperarse tan fácil. Durante la actividad el grupo prestó atención, de la lectura del cuento. Esto se modificó un poco. La actividad de recuperar lo aprendido porque siendo muchos es difícil captar su atención. Con el cuento reflexionaron más y entendieron los cambios de antes a ahora en México. Para ellos fue muy relevante decir que los electrodomésticos, las casas de tabique y todo lo moderno es mejor que antes. Se da cuenta que no vivieron en esa época. Fue muy significativa, la actividad porque aprendieron a dar información a otros y retroalimentar con otras informaciones orales. La competencia se favoreció durante esta semana aunque se continuará trabajando en diferentes acciones para que al final del ciclo puedan aplicarlo de forma tranquila y procesar la información. Durante la semana el grupo se mostró muy inquieto, activo y participativo, cooperador. Me siento satisfecha por el trabajo de la semana porque les tocó enfrentarse a hablar en público (compañeros y cámara por primera vez).	**Foco del registro valorativo de la P1B:** Asistencia y cambios que sufrió la actividad planeada a partir del número de alumnos que asistieron Comentarios de los alumnos en torno al tema revisado Estimación de las actividades respecto al favorecimiento de la competencia Actitud del grupo durante la semana, retos que enfrentaron los alumnos por primera vez

Como se puede apreciar en el cuadro 5.10, la situación diseñada *para recuperar lo que saben* se realizó el día lunes, de acuerdo con lo planeado. El diseño de esta situación tiene las siguientes características:

- Incluye un *tipo* de actividad que consiste en la realización de una charla con los alumnos acerca de dos temas. Por un lado, cuestionará a los alumnos sobre las reglas *importantes* de casa y del salón, y por otro, sobre el festejo de la Independencia, reparando en los personajes *importantes* y lo que hicieron, y registrará las respuestas en la pizarra con el fin de retomarlo diariamente –actividad que hemos clasificado como *comunicativa exploratoria (escrita)*-
- A juzgar por la redacción de la P1B, la situación analizada implica un *grado medio* de responsabilidad por parte de los alumnos, en tanto que es ella quien propondrá los temas y llevará cabo el registro de las respuestas en la pizarra
- El diseño de la situación en conjunto no nos ha permitido identificar el tipo de *organización social* que deben asumir los alumnos, ya que en sus comentarios valorativos da cuenta del desempeño grupal pero también del individual
- El *foco* del registro valorativo de la P1B es abierto y múltiple e incluye, no sólo a la actividad diseñada para *recuperar lo que saben*, sino al conjunto de actividades realizadas durante todo el día. Así, la P1B inicia con un recuento de la asistencia y de sus implicaciones en la realización de las actividades, enseguida describe la actitud de los alumnos en las actividades asistenciales –desayuno y aseo- y al pasar a los espacios de juego. Posteriormente, da cuenta de la actividad planeada reparando en los alumnos que *participaron más* y en aquellos que *sorprendieron* y describe una actividad de dibujo no contemplada en su diseño original, concluyendo que *la competencia no se favoreció en todo el grupo*. Finalmente, hace una reflexión sobre su propia actitud y termina enunciando lo que hará con aquellos alumnos que se muestren más *distraídos* o *lejanos*
- Por tanto, el registro valorativo del P1B cumple con los tres criterios normados en los procedimientos -si las actividades realizadas favorecieron o no las competencias de los alumnos; las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo y; aspectos que son necesarios cambiar al planear situaciones didácticas próximas-

Ahora bien, con respecto a la situación de evaluación para *recuperar lo aprendido,* en el cuadro 5.10 se advierte que, respetando el diseño original, ésta sucede el día viernes, adoptando las siguientes características:

- Incluye dos *tipos* de actividades que consisten en la exposición por parte de los alumnos de las reglas que hay en el salón, en su casa y su importancia –actividad que hemos clasificado como *comunicativa expositiva-;* y en la realización de un producto en donde plasmen *cómo era México antes* y *cómo es México,* el cual se colocará afuera del salón –actividad que hemos clasificado como *gráfico-plástica expositiva-*
- A juzgar por la redacción de la P1B, la situación analizada implica un *grado alto* de responsabilidad por parte de los alumnos, en tanto que serán ellos los encargados de exponer las reglas y de elaborar el dibujo
- El diseño de la situación en conjunto nos ha permitido identificar que el tipo de *organización social* es mixto, incluyendo un momento de trabajo grupal –exposición de reglas- y otro en dos subgrupos –elaboración del dibujo-
- Al igual que sucedía con la valoración de la P1B del día lunes, el *foco* de su registro valorativo del día viernes también es abierto y múltiple. Inicia con un recuento de la asistencia y un comentario general sobre el comportamiento del grupo, para enseguida describir las modificaciones que sufrió la actividad planeada y las razones de estos cambios, mencionando la lectura de un cuento -no contemplado en el diseño original- y los comentarios de los alumnos relativos al cuento. Sobre la exposición de reglas y la elaboración de los dibujos no menciona nada. Posteriormente, explica el grado de *significatividad* que tuvo la actividad realizada –suponemos que se refiere a la lectura del cuento- y valora si se favoreció la competencia. Termina su registro con una descripción general del comportamiento de los alumnos durante la semana y con un juicio valorativo positivo sobre el trabajo realizado
- Por tanto, el registro valorativo de la P1B de esta actividad también cumple también con tres criterios normados en los procedimientos -si las actividades realizadas favorecieron o no las competencias de los alumnos; las condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo y; aspectos que son necesarios cambiar al planear situaciones didácticas próximas-

Finalmente, queremos agregar que en el anexo 5.8 hemos incluido la transcripción completa de *plan semanal* diseñado por la P1B, en el que se insertan las situaciones de evaluación que hasta ahora hemos descrito a propósito del *programa evaluativo de la SD2* analizada.

5.6.3. Programa evaluativo *identificado* en la SD2 del Caso B

A continuación presentamos la caracterización general del *programa evaluativo* que, finalmente, la P1B lleva a cabo en la secuencia didáctica analizada.

Consigna global de la SD2

No fue posible identificar una consigna global alusiva al trabajo general de la SD2, en su lugar, la P1B otorga consignas parciales a los alumnos conforme va presentando las diferentes actividades. Algunas de estas consignas parciales las analizaremos, en el siguiente apartado, a propósito de las situaciones de evaluación que hemos identificado en la SD2.

Número total de sesiones de la SD y ubicación de las situaciones de evaluación identificadas

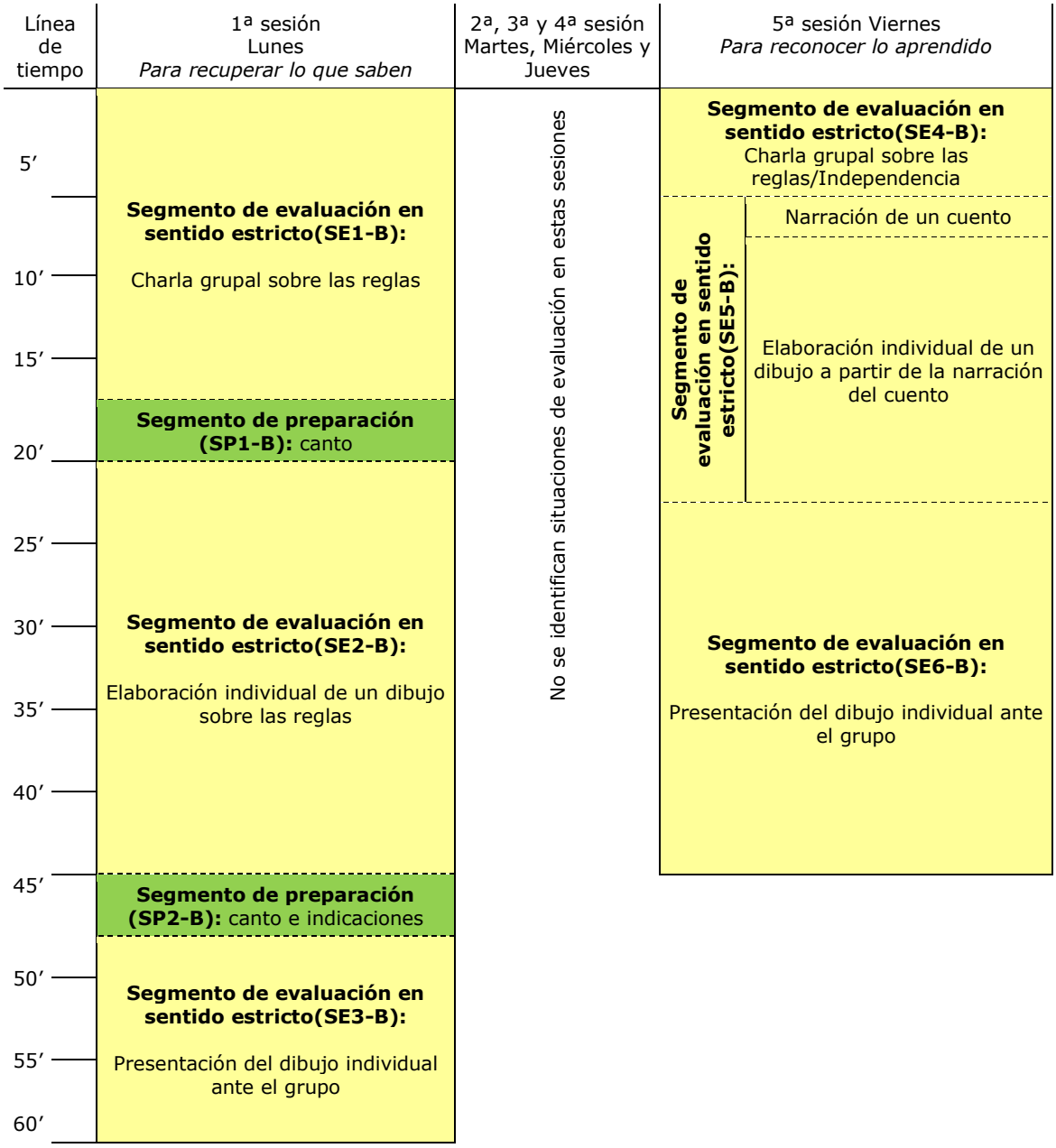
La SD2 quedó integrada por un total de 5 sesiones repartidas de lunes a viernes. En la figura 5.2, que incluimos a continuación, presentamos el *mapa global* de la SD2 con la totalidad de las sesiones que conforman la secuencia didáctica estudiada y una panorámica de conjunto de la estructura que han construido los participantes en torno a las situaciones de evaluación.

Como se aprecia en la figura 5.2, hemos podido identificar las dos *situaciones de evaluación* –al inicio y al final de la SD2-, previstas en el plan semanal originalmente diseñado por la P1B. En el caso de la primera situación de evaluación, encontramos *tres segmentos de evaluación en sentido estricto* (SE1-B, SE2-B y SE3-B), dos de los cuales son precedidos por un breve *segmento de preparación* (SP1-B y SP2-B). En el caso de la segunda situación de evaluación, identificamos otros *tres segmentos de evaluación en sentido estricto (*SE4-B, SE5-B y SE6-B)*,* de los cuales, los últimos dos guardan una relación de interdependencia, puesto que el producto generado en el SE5-B constituye el punto de partida para la configuración del SE6-B.

Cabe aclarar que, desde el punto de vista operacional, hemos considerado cada uno de los segmentos de evaluación como tal, y no como segmentos de interactividad dentro de una misma tarea, en función de que cada segmento de evaluación incluye la exigencia de que los alumnos participantes generen otro *producto o resultado* –con independencia de si este producto o resultado es de naturaleza igual o diferente al producto o resultado exigido de los alumnos en la tarea precedente-. Así, en cada uno de los tres segmentos

identificados en ambas *situaciones de evaluación,* se generan tres productos muy similares en la estructura, aunque diferentes en el tema: 1) listado de reglas, 2) dibujo individual y 3) exposición individual del dibujo.

Figura 5.2. Mapa de las situaciones y segmentos de evaluación identificadas en la SD2 del Caso B



La figura 5.2 pone de relieve que las actividades de evaluación que la P1B acaba realizando durante la primera sesión coinciden, sólo parcialmente, con las diseñadas en su plan semanal. En dicho documento, la P1B registró una actividad única a realizar en la

primera sesión: *"cuestionar a los a los niños sobre dos temas muy importantes: las reglas que deben haber en cada lugar al que asistimos, las reglas importantes del salón y casa. También sobre la celebración de la Independencia, personajes importantes y qué hizo cada uno"*, especificando que la información que se generara la registrarían en la pizarra para ser *retomada* diariamente. Como se aprecia en la figura 5.2, la P1B sólo realizó la primera parte de esta actividad –charla sobre las reglas- dejando de lado la charla sobre la celebración de la Independencia –la cual acaba realizando al inicio de la sesión del día viernes-; en su lugar, efectúa dos actividades relacionadas con la charla pero no contempladas en el diseño original de su plan semanal –la elaboración de un dibujo y la exposición del mismo-. Asimismo, la actividad de cantar que lleva a cabo con sus alumnos, en dos ocasiones diferentes durante la sesión, tampoco aparece referida en su diseño original.

Ahora bien, respecto a las actividades diseñadas para la última sesión encontramos mayor coincidencia entre lo planeado y lo realizado. El diseño original de la actividad para reconocer lo aprendido dice: "*Sentados en el espacio grupal pasarán a mencionar las reglas que hay en la sala, alguna de su casa y su importancia, además por sorteo se harán dos equipos, uno plasmará cómo era México antes y el otro cómo es México ahora y se colocarán afuera del salón"*; en este sentido, la figura 5.2 pone de relieve que la P1B, efectivamente, retoma el tema de las reglas con sus alumnos, aunque no de la forma cómo lo había diseñado -ya que los alumnos sólo participan desde su lugar levantando la mano y no pasando al frente-; de igual forma, la P1B respeta en cierto grado el diseño original al poner a sus alumnos a elaborar un dibujo sobre el México antiguo y el actual, sin embargo el sorteo para formar los equipos no lo realiza. Por último, encontramos que la P1B agrega la actividad de presentar el dibujo elaborado ante el resto del grupo, la cual no estaba contemplada en el plan semanal diseñado.

Es importante mencionar que en el registro valorativo que hace la P1B, sobre las actividades realizadas en ambos días, no repara en el hecho de haber introducido algunas actividades diferentes de su diseño original ni en las razones de tales cambios. El único comentario, en el que alude a alguna modificación, lo incluye en su registro valorativo del día viernes: "*Durante la actividad el grupo prestó atención, de la lectura del cuento. Esto se modificó un poco. La actividad de recuperar lo aprendido porque siendo muchos es difícil captar su atención"*.

Finalmente, llama nuestra atención el hecho de que en ambas secuencias didácticas –SD1 y SD2- no haya sido posible identificar ninguna situación de evaluación continua –

como se puede constatar en las figuras 5.1 y 5.2-. Este resultado guarda coherencia con las directrices sobre evaluación que rigen la elaboración del plan semanal en las Estancias Infantiles y que hemos analizado en el capítulo anterior, en donde claramente están indicados los dos momentos obligatorios para evaluar los aprendizajes.

Participantes, grado de relación y de complejidad que guardan las situaciones de evaluación identificadas

En términos generales, en la SD2 estudiada participaron dos profesoras –P1B y P2B- y el grupo de Preescolar III del Centro B integrado por 23 alumnos, los cuales mostraron una asistencia regular y numerosa durante las 5 sesiones que la integran. En el análisis de la SD2, hemos encontrado que las dos situaciones de evaluación identificadas están parcialmente relacionadas, ya que sólo en el SE4-B de la última sesión -5ª sesión-, la P1B retoma brevemente los temas abordados en las actividades de evaluación del primer día -1ª sesión-. Asimismo, se observa alguna variación en el grado de complejidad de las situaciones de evaluación, en tanto que el SE5-B del día viernes exige una escucha activa de los alumnos para que sean capaces de evocar, posteriormente, el contenido del cuento narrado y con base en él, realizar el dibujo requerido. Con excepción de esta variación, el nivel de complejidad se mantiene en el resto de las tareas, identificadas en ambas situaciones de evaluación, debido a que comparten una estructura similar.

Hasta aquí concluimos nuestro apartado referido al análisis del *programa de evaluación identificado* en la SD2, a continuación damos paso al análisis específico de cada una de las dos situaciones de evaluación que acaba realizando la profesora del Centro B.

5.7. Resultados vinculados a las *situaciones y tareas de evaluación* identificadas en la SD2 del Caso B

En concordancia con la pauta que hemos adaptado de Coll, Barberà y Onrubia (2000), para dar cuenta de las prácticas de evaluación basadas en competencias desde una perspectiva socioconstructivista y situada –anexo 3.3-, comenzaremos con el análisis global de cada una de las dos situaciones de evaluación identificadas en la SD2, para enseguida dar paso al análisis de los tipos de segmentos que las configuran.

5.7.1. Análisis global de la primera situación de evaluación identificada en la SD2 del Caso B

Datos de identificación

La *primera situación de evaluación* se encuentra inserta en la primera sesión –lunes- de una secuencia didáctica sobre lenguaje y comunicación (SD2) –ver figura 5.2-, correspondiente a la segunda semana del mes de Septiembre del curso escolar 2008-2009, en la cual la profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil B aborda la siguiente competencia: *(el niño)* obtiene y comparte información a través de diferentes formas de expresión oral.

Esta *primera situación de evaluación* tiene como finalidad *recuperar los aprendizajes previos de los alumnos* y en ella participan, además de la profesora titular –P1B-, la profesora auxiliar –P2B- y veintiuno de los veintitrés alumnos que conforman el grupo de PIII, siendo el E8B y la E13B los alumnos faltantes. Cabe mencionar que, la profesora auxiliar (P2B) interviene escasamente en lo que respecta al desarrollo de las actividades pedagógicas, por ello figura poco en nuestro análisis de resultados.

Consigna global y competencia o contenidos que aborda

Como mencionamos en el punto 5.6.3 de nuestro documento, no fue posible identificar una consigna global ni para la secuencia didáctica (SD2) en su conjunto ni para esta *primera situación de evaluación*. De hecho, la sesión inicia con una consigna pero referente a lo que hemos identificado como el *primer segmento de evaluación en sentido estricto* (SE1-B), por lo que daremos cuenta de ella más adelante.

La competencia y contenidos que se abordan en la SD2 se relacionan con el lenguaje y comunicación, específicamente con el lenguaje oral. A partir de las actividades diseñadas, la P1B persigue que sus alumnos *obtengan y compartan información a través de diversas formas de comunicación oral,* tales como la participación individual de los alumnos en charlas grupales, la socialización de los trabajos elaborados, la explicación de las tareas realizadas en casa y la escucha activa de narraciones de relatos o cuentos.

Caracterización general de los segmentos que conforman la primera situación de evaluación

La *primera situación de evaluación* de la SD2 está configurada por *tres* segmentos de evaluación y *dos* segmentos de preparación –ver figura 5.2-, todos ellos relacionados

porque versan sobre la misma temática. El *primer segmento de evaluación en sentido estricto* (SE1-B) consiste en una charla sobre el uso y la importancia de las reglas, tiene lugar al inicio de la sesión y dura, aproximadamente, 17 minutos; a este segmento le sigue, inmediatamente, un *primer segmento de preparación* (SP1-B) que dura alrededor de 2 minutos y medio y consiste en un canto con la finalidad de organizar a los alumnos en un círculo –utilizando el mismo criterio que para la SD1-, hemos considerado esta actividad como un *segmento de preparación* en el sentido de que, al menos físicamente, *dispone* a los alumnos en la forma de organización social necesaria para dar comienzo con la siguiente actividad de evaluación.

El *segundo segmento de evaluación en sentido estricto* (SE2-B) ocurre inmediatamente después del SP1-B, es el más largo de toda la sesión -con una duración de, aproximadamente, 25 minutos-, y su propósito es la elaboración de un dibujo individual que represente alguna de las reglas socializadas en el segmento de evaluación anterior (SE1-B); al SE2-B le sigue el *segundo segmento de preparación* (SP2-B), cuya duración ronda los tres minutos, durante los cuales los participantes entonan el mismo canto que en el SP1-B y ejecutan una serie de indicaciones posturales con la finalidad de adoptar la forma de organización social y la postura física necesaria para dar comienzo con la última actividad de evaluación.

Finalmente, el *tercer segmento de evaluación* (SE3-B), constituye el cierre de la sesión y transcurre durante los últimos 12 minutos. Este periodo de tiempo los participantes lo emplean en realizar una breve presentación del dibujo individual elaborado en el segmento de evaluación anterior –SE2-B-.

Origen y responsabilidad en la configuración de la situación de evaluación

Como lo previmos en el apartado referente al programa evaluativo diseñado para la SD2, los alumnos asumen un *grado medio de responsabilidad* en la configuración de esta primera situación de evaluación identificada, ya que en cada uno de los segmentos identificados cuentan con la guía y dirección de ambas profesoras –P1B y P2B-. La *forma de organización* de los alumnos que predomina durante los diferentes segmentos es *colectiva o grupal,* lo anterior a pesar de que cada alumno elabora su propio dibujo de forma individual. Al respecto, cabe recordar que la P1B no especificaba la forma de organización de los alumnos en el diseño de su plan semanal.

A continuación, presentamos la caracterización detallada de los cinco segmentos identificados, respetando el orden en el que fueron apareciendo y de acuerdo con las subdimensiones contempladas en nuestra pauta de análisis.

5.7.2. Análisis del *primer* Segmento de Evaluación en sentido estricto o tarea de evaluación (SE1-B): las reglas

Como anunciamos anteriormente, el *primer segmento de evaluación en sentido estricto* (SE1-B), identificado en la primera situación de evaluación de la SD2, está dirigido a averiguar los conocimientos previos de los alumnos, a través de una charla sobre el uso y la importancia de las reglas utilizadas en los diversos contextos en donde se desenvuelven los alumnos –escuela, casa, calle, etcétera-

En la figura 5.2 que presentamos al inicio del apartado 5.6.3, es posible advertir que el SE1-B representa el inicio de la sesión y dura alrededor de 17 minutos. En este lapso de tiempo, los alumnos revisan y discuten diversas reglas necesarias para convivir en diferentes contextos, incluyendo el aula. Cabe mencionar que las reglas relacionadas con el aula están escritas en la pizarra –incluso antes de iniciar la sesión- y son el resultado del trabajo realizado con la P2B en la semana anterior.

En concordancia con el modelo de análisis adoptado, a continuación damos paso al análisis detallado del SE1-B o *tarea de evaluación*.

Participantes, organización social, consigna y resultado o producto esperado

En la ejecución de la *tarea de evaluación* o *primer segmento de evaluación en sentido estricto* (SE1-B) de la SD2, participaron además de la P1B, veintiuno de los veintitrés alumnos del grupo de PIII del Centro B –siendo el E8B y la E13B los ausentes-, todos ellos sentados sobre unos tapetes frente a la pizarra y trabajando de forma colectiva o grupal. Cabe mencionar que, a pesar de que la P2B se encuentra dentro del aula, no tiene ninguna participación ni interactúa con los alumnos durante el desarrollo del SE1-B, por eso no la hemos mencionado como participante en este segmento.

La consigna inicial de la actividad de evaluación es enunciada por la P1B justo al comienzo de la sesión y dice así:

> *"El día de hoy…pero siéntense bien…el día de hoy vamos a comenzar viendo reglas en el salón, las reglas son muy importantes en todos los lugares, no nada más aquí, en casa también hay reglas, ¿en dónde más hay reglas?…"*

Como se aprecia en la misma, la P1B no explicita ni hace referencia al producto o resultado esperado.

Contenidos evaluados, criterios y contexto de evaluación

Como mencionamos anteriormente, la tarea de evaluación que configura el SE1-B consiste en una charla cuya temática son las reglas de comportamiento en diversos escenarios. Esta discusión se ha configurado en torno a 4 grandes interrogantes que la P1B formula a sus alumnos a lo largo de la sesión:

¿En dónde hay reglas?
¿Por qué son importantes las reglas?
¿Quién me quiere decir una regla de su casa?
¿Quién me quiere decir algunas –reglas- de las que están aquí –en la pizarra-?

De ahí que, consideramos que la *tarea de evaluación* o SE1-B, implica la movilización de *contenidos actitudinales y axiológicos,* relacionados con las normas y valores que regulan el comportamiento de los alumnos en los diferentes escenarios que les rodean. Durante el SE1B, los alumnos tienen que argumentar y defender las propias actitudes y valores, en un marco de diálogo y respeto a los otros; y participar activamente en torno a las preguntas que la P1B va formulando, así como en el análisis y revisión de cada una de las reglas escritas en la pizarra.

A continuación –en el cuadro 5.11- presentamos las reglas acordadas para el aula en torno a las cuales, la P1B y sus alumnos, construyen la mayor parte de su diálogo y participación.

Cuadro 5.11. Reglas que cabe tener en cuenta en el aula de Preescolar III de la Estancia B, revisadas durante el primer segmento de evaluación (SE1-B) de la SD2

Enunciados
1. No correr en el salón
2. Guardar silencio cuando los demás hablan
3. No gritar
4. No golpear a los compañeros
5. No correr en las escaleras
6. Respetar a los compañeros y maestras
7. Sentarse bien en las sillas
8. No traer material y juguetes de casa
9. No agarrarse de las manos al bajar las escaleras
10. No llevarse el material de la sala
11. Escuchar con atención a las maestras cuando hablan
12. Evito empujar (nueva regla que la P1B *agrega* al listado original, a partir de la participación del E4B)

Respecto a los *criterios de evaluación* del SE1-B, no fue posible identificarlos en la interacción de la P1B con sus alumnos, a lo largo de la sesión. Ni tampoco encontramos evidencia del establecimiento de estos criterios en ninguno de los documentos que elabora y utiliza para orientar su práctica educativa durante la SD2. Este hallazgo resulta coherente con el pensamiento de la P1B cuando manifiesta: *"no les aviso* –que están siendo evaluados- *porque así puedo verlos actuar libre y espontáneamente";* por tanto, es evidente que sí no les comunica a los alumnos cuando están siendo evaluados, menos les compartirá los criterios que utiliza para ello.

Finalmente, observamos que el *contexto de evaluación* de la tarea realizada –charla en torno a las reglas en diversos escenarios y, especialmente, en el aula-, tiene cierto grado de *autenticidad* en tanto que puede considerarse *realista* y *relevante. Realista* porque la charla resulta representativa de las situaciones que los alumnos encuentran en su vida cotidiana, tiene que ver con temas relevantes dentro de su cultura y posee cierto grado de similitud con su vida extraescolar. *Relevante,* en tanto que incluye contenidos útiles para el futuro inmediato de los alumnos y resulta pertinente para su formación como individuos que pertenecen a una cultura y a una sociedad.

Nivel de complejidad, grado de exigencia cognitiva y de autorregulación

El análisis pone de relieve que el *nivel de complejidad* de la *tarea de evaluación* realizada fluctúa entre *bajo* y *medio*. Nivel de complejidad *bajo* en tanto que, alguno de los interrogantes en torno a los cuales se organiza la discusión, se centran únicamente en contenidos conceptuales –*"¿En dónde hay más reglas?"*- o procedimentales -*¿Quién me quiere decir* –leer- *algunas reglas de las que escribieron aquí* (en la pizarra)*?, ¿entonces qué tengo que hacer?*-; y nivel de complejidad *medio* cuando encontramos que los interrogantes implican, además de los contenidos conceptuales o procedimentales, contenidos axiológicos –*"¿Por qué son importantes las reglas?, ¿por qué es importante respetar a las maestras?, ¿en la calle puedo decir groserías?"*-.

Ahora bien, en la configuración de la charla en torno a las reglas –SE1-B-, es posible identificar un *grado de exigencia cognitiva variable*, que fluctúa entre un grado *medio* y un grado *bajo.* Grado medio porque la P1B formula algunas preguntas específicas que implica que los alumnos realicen una adecuación sencilla de los conocimientos evaluados al contexto de resolución -*"¿Puedo gritar aquí en el salón de clases?, ¿por qué en el patio sí* –puedo gritar- *y no en el salón?, ¿por qué es importante no traer material a la escuela?"*-. Grado de exigencia cognitiva bajo porque, para responder otras preguntas,

los alumnos únicamente necesitan recordar algún conocimiento que ya poseen –"*¿En tu casa hay reglas?, E2B tú dices que vas al catecismo ¿ahí hay reglas?, ¿me puedes decir una?"-.*

Por último, con relación al componente de autorregulación en el SE1-B, hemos podido identificar algunas preguntas específicas, que la P1B formula durante el desarrollo de la actividad de evaluación, encaminadas a la reflexión sobre la propia actitud y comportamiento de los alumnos. Considerando el tipo de contenidos que se abordan en esta actividad, no resulta extraño que la autorregulación aparezca más enfocada al componente actitudinal, y no a la reflexión sobre los aprendizajes que los alumnos van construyendo.

Instrumentos y material de apoyo

Durante toda la actividad de evaluación, la P1B utiliza como instrumento de apoyo, el listado de reglas que aparece registrado en la pizarra del aula y un rotulador.

Ayudas proporcionadas a los alumnos y patrones dominantes de actuación

En la charla que mantienen la P1B y sus alumnos sobre las reglas de comportamiento, hemos podido identificar dos conjuntos de actuaciones en torno a dos subtemas diferenciados: reglas de casa y reglas del aula. A continuación explicaremos estos dos conjuntos.

El primer conjunto de actuaciones del SE1-B es el más corto, tiene lugar desde el inicio de la sesión hasta el minuto 3, y su finalidad es el establecimiento de un contexto temático compartido con los alumnos, el cual le permite a la P1B plantear las primeras interrogantes sobre las reglas e iniciar la discusión: *¿En dónde más hay reglas?, ¿por qué son importantes las reglas?* y *¿quién me quiere decir una regla de su casa?*. Las actuaciones de la P1B y de los alumnos en torno a estas preguntas incluyen, en su mayoría, interacciones del tipo pregunta-respuesta siendo la profesora quien plantea la pregunta y los alumnos quienes responden. También observamos que, durante este conjunto de actuaciones, la P1B se limita a repetir las respuestas que van dando sus alumnos como forma de validación, sin corregir errores ni reparar en el contenido de las mismas.

Las primeras dos preguntas -*¿en dónde más hay reglas?, ¿por qué son importantes las reglas?*- son respondidas por los alumnos sin un orden de participación establecido,

varios de ellos hablan a la vez y no se alcanza a distinguir quién dijo qué cosa. Sin embargo, cuando formula la última interrogante, la P1B especifica que para responder deberán levantar la mano -*¿quién me quiere decir una regla de su casa pero levantando la mano?*- y entonces cede el turno de la palabra a 4 alumnos que la han levantado, los cuales responden enunciando una regla de su casa –E14B, E21B, E2B y E5B-. Al terminar la participación del E5B, la P1B concluye con el siguiente comentario: *"…Entonces en todos los lugares son importantes las reglas…y en este salón, a ver volteen a ver su salón, tiene letreros ¿verdad?, ¿y qué hay en esos letreros?"* Un alumno responde *reglas,* la P1B repite la respuesta del alumno y con ello se inicia lo que hemos considerado como el segundo conjunto de actuaciones.

El segundo conjunto de actuaciones del SE1-B es el más largo, abarca desde el minuto 3 hasta el término del segmento en el minuto 17, y tiene como finalidad la revisión de las reglas que se encuentran escritas en la pizarra. Este conjunto de actuaciones inicia a partir del planteamiento de la siguiente pregunta: *"¿Quién me quiere decir algunas* –reglas- *de las que están aquí* –escritas en la pizarra-?"

Para dar cuenta de este interrogante, como se aprecia en el cuadro 5.12 que presentamos a continuación, la P1B inicia otorgándole el turno para hablar al E5B; cuando éste ha respondido, la P1B cede el turno a otro alumno y así sucesivamente hasta que han pasado revista a las 12 reglas que figuran en la pizarra –ver cuadro 5.11-.

Cuadro 5.12 Segundo conjunto de actuaciones y patrones característicos identificados en el primer Segmento de Evaluación (SE1-B) de la SD2

Actuaciones de la P1B	Actuaciones de los alumnos
Formula pregunta- petición Repite la respuesta del E5B y verifica que se refiera a la **regla 2**	E5B responde Responde afirmativamente
Cede el turno de la palabra al E4B Revisa el listado de la pizarra y le propone al grupo ponerle una marca a las reglas que vayan mencionando. Enseguida le anuncia al E4B que la regla que mencionó como no aparece la registrará al final del listado -**regla 12**-	E4B enuncia una regla que no aparece en la pizarra E4B aprueba el comentario de la P1B
Cede el turno de la palabra a la E12B Valida la respuesta de la E12B y le pone una marca a la regla mencionada	E12B enuncia la **regla 7**
Cede el turno de la palabra a la E15B Formula pregunta dirigida a averiguar por qué es importante esa regla Valora positivamente los comentarios de los alumnos Repite la pregunta anterior Formula otra pregunta dirigida a que los alumnos se den	E15B enuncia, parcialmente, la **regla 6** Varios alumnos dan respuestas diversas Varios alumnos responde a la vez Varios alumnos a la vez

cuenta de que la regla 7 fue enunciada parcialmente Valida la respuesta de la alumna y le pone una marca a la regla 7 escrita en la pizarra	responden, hasta que una alumna da la información que completa la regla
Formula pregunta al grupo para que le mencionen otra regla Valida respuesta de la E20B y formula pregunta para precisar la regla Valida su respuesta y le pone una marca a la regla escrita en la pizarra	E20B responde enunciando la **regla 1** E20B responde completando la regla 1
Anuncia al grupo que hay otra regla muy similar a la 1 Solicita que le expliquen por qué es importante esa regla Valida las respuestas repitiéndolas	Una alumna enuncia la **regla 5** Diversos alumnos le dan respuestas variadas
Lo escucha y valida su comentario indicándole que regrese a su lugar	El E9B se levanta de su lugar y se acerca a hacerle un comentario a la P1B
Retoma una de las respuestas de los alumnos relacionada con la **regla 5** y le coloca una marca en el listado de la pizarra Cede el turno de la palabra al E5B Valida el comentario del E5B	E5B hace un comentario que no tiene que ver con el tema
Cede el turno de la palabra al E11B Le aclara que esa regla ya ha sido mencionada	E11B enuncia una regla que ya mencionaron
Recupera la **regla 3** y formula pregunta para precisarla Valida respuesta del E11B y repite la pregunta al E2B, quien se muestra distraído Valida respuesta del E2B y coloca una marca en el listado de la pizarra	E11B responde E2B responde
Solicita la atención de los alumnos recordándoles que ellos fueron los que establecieron las reglas de la pizarra Formula pregunta sobre la **regla 4** y enseguida actúa –ayudándose de algún alumno- situaciones hipotéticas sobre la regla 4 Regresa a su lugar a un costado de la pizarra	Los alumnos observan a la P1B y van respondiendo a las situaciones hipotéticas Los alumnos hablan al mismo tiempo y se muestran inquietos
Recupera la respuesta anterior del E11B y plantea otra situación hipotética sobre la **regla 4**, esta vez ayudándose de la P2B –quien colabora físicamente pero no emite comentario alguno-	Varios alumnos responden y hacen comentarios
Solicita al grupo un voluntario que la represente y repita la situación hipotética anterior, relacionada con la **regla 4** Da las indicaciones necesarias a la E20B para que actúe la situación hipotética Formula pregunta al grupo para que le explique lo que acaba de hacer la E20B Tomando en cuenta los comentarios de los alumnos analiza la actuación de la E20B, le agradece su participación y le indica que regrese a su lugar	Varios alumnos levantan la mano pero la E20B es la elegida E20B actúa como si fuera la P1B Varios alumnos responden al mismo tiempo con diversos comentarios
Actúa la misma situación hipotética relacionada con la **regla 4**, pero esta vez poniéndola en práctica Formula pregunta al grupo para que analicen lo que acaban de presenciar Concluye la revisión de la regla 4 y coloca una marca en el listado de la pizarra	P2B responde a la demanda de la P1B Los alumnos responden correctamente
Anuncia que hay otra regla muy importante, enunciando la **regla 8**	Un alumno, a su vez, enuncia la **regla 10** que se relaciona con la

Formula pregunta de precisión sobre la **regla 10** Valida las respuestas de los alumnos repitiéndolas	8 Varios alumnos responden a la vez
Solicita atención para la E16B, anunciando que le hará una pregunta Formula pregunta dirigida a la E16B sobre la **regla 8** Formula otra pregunta a partir de la respuesta que dio la E16B Valida la respuesta y agradece a la E16B su participación Coloca una marca en la regla 8 registrada en la pizarra	Los alumnos guardan silencio E16B emite su respuesta en un tono de voz bajo E16B y otros alumnos responden correctamente
Solicita la atención de los alumnos anunciando que enseguida harán otra cosa con la P2B, llamando la atención de la E14B	La E14B que no atendía a la P1B voltea cuando le llama y presta atención
Da lectura a la **regla 9** y enseguida plantea una situación hipotética con ayuda del E9B La P1B recupera el comentario de la E20B para validarlo, lo actúa con la ayuda del E9B Agradece al E9B su participación y le indica que regrese a su lugar	Los alumnos responden y explican su respuesta La E20E interviene anunciando lo que deben hacer
Solicita la ayuda del E3B Coloca una seña a la regla 10, anunciando que la revisaron anteriormente Solicita que le pongan atención al E3B y le formula una pregunta relacionada con la **regla 11** Repite la pregunta, esta vez, dirigiéndola al grupo Repite nuevamente la pregunta dirigiéndose al grupo Agradece al E3B y lo regresa a su lugar, valida la respuesta del alumno	El E3B se incorpora y se coloca al costado de la P1B E3B no responde Un alumno responde incorrectamente Otro alumno da una respuesta correcta
Repite la pregunta formulada al E3B –relacionada con la **regla 11**-, pero esta vez la dirige a la E23B	La E23B no responde
Repite la pregunta relacionada con la **regla 11** a la E15B Le solicita a la E15B que pase al frente –porque los alumnos no han puesto atención a lo que dijo- y que repita la respuesta que dio Solicita al grupo que le ponga atención a la E15B y le formula nuevamente la pregunta inicial Formula dos preguntas a la E15B para profundizar en su respuesta Recupera las respuestas de la E15B, agradece su participación y solicita al grupo que le den un aplauso	La E15B responde correctamente La E15B pasa al frente La E15B repite su respuesta ante el grupo La E15B responde correctamente La E15B vuelve a su lugar y el grupo le aplaude
Solicita a la E12B que pase al frente y le formula una pregunta de profundización relacionada con la **regla 10** Solicita al E6B que responda la pregunta formulada anteriormente La P1B manifiesta su desacuerdo con la respuesta del E6B y repite la pregunta dirigiéndose al grupo Valida la respuesta de la E17B repitiéndola y solicita a la E19B otra respuesta Repite la respuesta de la E19B para validarla Indica a la E12B que regrese a su lugar	La E12B no responde El E6B responde incorrectamente La E17B da una respuesta correcta La E19B da otra respuesta correcta
Anuncia que la P2B explicará la siguiente actividad de evaluación	
Concluye primer segmento de evaluación en sentido estricto (SE1-B)	

El cuadro 5.12, también pone de relieve que la P1B tiende a repetir las respuestas de los alumnos cuando éstas son correctas, como mecanismo para validar la información ante el resto del grupo. Asimismo, también se observa que cuando un alumno no responde o lo hace incorrectamente, la P1B no hace evidente esta situación y en su lugar prefiere abrir la pregunta a todo el grupo o dirigirse a otro alumno que sí sepa responderla. Su actuación guarda coherencia con las ideas y pensamientos que manifiesta en la entrevista realizada: *"En ocasiones nos brincan esos errores pero trata uno de no hacerlo notorio y corregirle".*

Por otra parte, el cuadro 5.12 permite apreciar que, la P1B dedica especial atención a las reglas número 4 y 11 –*no golpear a los compañeros* y *escuchar con atención a las maestras cuando hablan*, respectivamente-, lo cual resulta comprensible si se toma en cuenta que son unas de las reglas que más le ayudarán a regular el comportamiento de los alumnos, durante el curso escolar. En el caso particular de la regla 4, llaman nuestra atención los ejemplos hipotéticos que la P1B plantea a sus alumnos sobre las implicaciones de seguir o no la regla. A continuación, incluimos un fragmento de la transcripción de la primera sesión de la SD2, que ilustra esta particularidad:

P1B:	*¡Ya sé que voy a hacer! Fíjense bien…dijiste no golpear a los compañeros ¿verdad?* –Dirigiéndose al E11B-. *Yo voy a llegar con la P2B* –que se encuentra sentada en un extremo del aula-, *vean ¿eh?* –la P1B camina hacia la P2B- *y como no me está haciendo caso voy a llegar y la voy a molestar, ¿verdad?* –Al tiempo que dice esto toca el hombro de la P2B y la mueve efusivamente, la P2B no muestra ninguna reacción ante lo que hace la P1B-
Alumnos:	i*Noooo!* –la mayoría grita esta respuesta al mismo tiempo-
P1B*:*	*A ver ¿qué tengo que hacer?... ¿quién quiere ser yo?*
Alumnos:	*¡Yo!, ¡yo!, ¡yo!* –Al tiempo que dicen esto, varios levantan la mano ofreciéndose a participar-
P1B:	*A ver E20B que no has pasado…tú te vas a convertir en la maestra P1B y te quieres dirigir a la maestra P2B… ¿Cómo te vas a dirigir?*
E20B:	–Se coloca a un costado de la P1B y la mira sin responder-
P1B:	*Ellos se van a fijar* –refiriéndose al resto de los alumnos- *¿Cómo te quieres dirigir a la maestra P2B?... Ve y dile algo…a ver…*
E20B:	-Camina hacia la P2B y reproduce la actitud y los movimientos que la P1B había mostrado anteriormente cuando se dirigió a la P2B-
P1B:	-Pregunta al grupo- *¿Qué hizo?*
E20B:	-Camina de regreso hacia la pizarra y se coloca a un costado de la P1B-
Un alumno:	*La molestó*

P1B:	*La molestó… ¿le habló?... ¿le dijo maestra P2B necesito tu salón?*
Alumnos:	*¡Noooo!*
P1B:	Llegó y *¿qué le hizo? La movió pero no le dijo nada, pero…gracias E20B, siéntate…*-la P1B dice esto al mismo tiempo que se levanta de su silla y camina hacia la P2B-
E20B:	-Regresa a su lugar-
P1B:	*Pero miren, ahí va la maestra P1B, vean ¿eh?, ¡vean cómo se va a dirigir la maestra P1B a la maestra P2B!...maestra P2B ¿me puedes ayudar a recoger el material que tenemos?*
P2B:	*¡Claro que sí, maestra P1B!*
P1B:	-Se dirige al grupo- *¿Qué hicimos?*
Un alumno:	*Hablaron*
P1B:	*Hablamos ¿verdad?, ¿nos faltamos al respeto?*
Alumnos:	*¡Nooo!*
P1B:	¡*No! ¿sale? Así debe ser con sus compañeros*

En el diálogo anterior, es posible constatar como la P1B utiliza la técnica de *rol playing* o escenificación para *traspasar el control* –momentáneamente- *a uno de sus alumnos* –E20B-, y con ello propiciar el análisis y reflexión del grupo en torno a las actuaciones relacionadas con la regla revisada. Sin embargo, también se observa que fuera de este breve momento –en el que cede la responsabilidad del aprendizaje grupal a la alumna E20B-, la actuación de la P1B es bastante directiva, dando escasas oportunidades de que el resto de los alumnos asuman el control y la autorregulación de su propio aprendizaje.

Otro aspecto que nos resulta relevante del SE1-B, en tanto que consideramos se relaciona con el *ajuste de la ayuda pedagógica* a lo largo del segmento, tiene que ver con la regulación y distribución de la participación de los alumnos, en este segundo conjunto de actuaciones. En el cuadro 5.12 se puede apreciar el código de los alumnos que figuran, al menos una vez, en la actividad y a los cuales la P1B o les formula una pregunta, o los invita a pasar al frente o, cuando menos, repara en su comportamiento y les llama la atención –como por ejemplo, el E2B, E4B, E5B, E12B, E15B, entre otros-.

A partir del análisis anterior, es posible distinguir a los alumnos que no intervinieron de ninguna forma en la construcción de la actividad conjunta del SE1-B; en los cuales, la P1B no repara a lo largo de los 14 minutos que dura el segundo conjunto de actuaciones. Estos alumnos son los siguientes: E1B, E7B, E10B, E18B, E21B y E22B. En consecuencia, no ha sido posible reconocer un solo momento –durante el desarrollo de este conjunto de actuaciones-, en el que la P1B mantenga la atención de los 21 alumnos participantes.

Finalmente, el cierre de este segmento representa el inicio del *primer Segmento de Preparación* (SP1-B).

5.7.3. Análisis del *primer* Segmento de Preparación (SP1-B): el canto infantil

Como se aprecia en la figura 5.2 –presentada al inicio del apartado 5.6.3-, el *primer segmento de preparación* (SP1-B) de la primera situación de evaluación de la SD2, sucede inmediatamente después de finalizar el SE1-B. El SP1-B es bastante corto –dura aproximadamente 2 minutos y medio- y consiste en la ejecución de un canto para organizar físicamente a los alumnos para la siguiente actividad de evaluación. Así, la consigna general que la P1B anuncia inicia de la siguiente forma:

> *"Fíjense bien chicos ¿qué creen que vamos a hacer ahorita?...Vamos a trabajar sobre las reglas…Ahorita vamos a quitar los tapetes y nos vamos a sentar en un círculo. Pongan atención…esta es una de ellas –de las reglas- donde tienen que poner atención a las maestras… pero vamos a hacer ahorita un círculo. Entonces les voy a pedir de favor que todos se vengan a parar de este lado, ahí donde está el cubo del baño, ahí un momento…córranle, córranle"*

Al tiempo que les solicita a sus alumnos se pongan de pie, la P1B comienza a despejar –con la ayuda de la P2B- el suelo del aula para que los alumnos puedan llevar a cabo la indicación que les acaba de dar. Y enseguida añade:

> *"Ahora sí, empiecen a hacer un círculo por favor… Oigan si está mojado –refiriéndose al suelo-, no pisen por favor, mejor vamos a secarlo…"*

Los alumnos se distribuyen por el aula desordenadamente y se vuelven a sentar, por lo que la P1B repite:

> *"Oigan es un círculo ¿eh?, vamos a hacer un círculo…"*

Al ver que los alumnos no han formado el círculo, la P2B interviene diciendo:

> *"El círculo chicos… ¿dónde está?"*

La P1B, que ha terminado de secar el suelo, se sitúa en medio del aula y dice:

> *"A ver una rueda…una rueda…oigan nada más tengo dos manos ¿eh?"*

Profesoras y alumnos se toman de las manos y comienzan a entonar el canto a una misma voz. Sin embargo, a la mitad del canto, la P1B interviene pidiendo que comiencen de nuevo ya que algunos alumnos la han interrumpido.

Profesoras y alumnos reinician el canto, esta vez entonándolo completo:

> *"Una rueda muy bien hecha vamos todos a formar y si queda muy bien hecha, cantaremos lalalala, lalalala, lalalala, lala, lala, lala, lala…"*

En la descripción anterior, se aprecia que el *contenido* abordado en el SP1-B es meramente procedimental –cómo formar un círculo- y que no se usa ningún *material de apoyo*, más allá que el propio estribillo del canto y la voz de los participantes. Asimismo, a diferencia de lo que pasó en el SE1-B, encontramos que en este segmento los 21 alumnos presentes y las dos profesoras *participan* activamente.

Respecto a las *normas de comportamiento*, éstas han sido explicitadas y compartidas con los alumnos, pero no dentro del SE1-B, sino más bien porque constituyen el contenido del que consideramos es el primer segmento de evaluación en sentido estricto –SE1-B-, mismo que acabamos de analizar. Finalmente, durante el SP1-B no se establece algún tipo de criterio de corrección.

Ahora bien, dada la corta duración del SP1-B y la sencillez del contenido abordado, no ha sido posible reconocer algún patrón en las *formas de organización de la actividad conjunta,* ni ayudas ajustadas de las profesoras hacia los alumnos o entre los propios alumnos. Así, la actividad conjunta de los participantes en este segmento, ha quedado configurada en torno al canto entonado.

Con relación al *producto o material* generado por los participantes en el SP1-B, podríamos decir que éste consiste en el círculo que han formado al terminar de entonar el canto por segunda vez.

Es importante señalar que, la ejecución del canto que constituye el núcleo de nuestro SP1-B, no figura en el diseño original del plan semanal elaborado por la P1B, y por ende, tampoco da cuenta de él en su registro valorativo, correspondiente a la sesión 1 de la SD2.

Concluimos la caracterización del *primer segmento preparatorio* (SP1-B) de la primera situación de evaluación de la SD2, con la mención de que el cierre ocurre cuando los participantes finalizan la entonación del canto y la P1B les indica a los alumnos:

> *"Ahí donde están, se van a sentar, siéntense…"*

Enseguida, da comienzo el *segundo segmento de evaluación en sentido estricto o segunda tarea de evaluación*.

5.7.4. Análisis del *segundo* Segmento de Evaluación en sentido estricto o tarea de evaluación (SE2-B): realización de un dibujo

El *segundo segmento de evaluación en sentido estricto (SE2-B)* –identificado en la primera situación de evaluación de la SD2-, sucede inmediatamente después de que ha finalizado lo que hemos identificado como el primer segmento de preparación o SP1-B. Tiene una duración aproximada de 25 minutos y consiste en la elaboración de un dibujo individual que represente alguna de las reglas socializadas en el segmento de evaluación anterior (SE1-B) y su posterior escritura.

En concordancia con el modelo de análisis adoptado, a continuación damos paso al análisis detallado del SE2-B o *tarea de evaluación*.

Participantes, organización social, consigna y resultado o producto esperado

En la elaboración de la *tarea de evaluación* o *segundo segmento de evaluación en sentido estricto (SE2-B),* participan ambas profesoras –P1B y P2B- y los veintiún alumnos que hemos mencionado a propósito del análisis del SE1-B. Todos ellos sentados en el suelo, respetando el círculo grupal que han formado a propósito del SP1-B.

La P1B comienza a formular la consigna inicial, inmediatamente, después de haber finalizado el SP1-B:

> *"Ahora vamos a escuchar…a mí ya me escucharon…ahora vamos a escuchar las indicaciones que nos va a dar la maestra P2B..."*

La P2B interviene a continuación:

> *"Fíjense bien chicos lo que vamos a hacer…vamos a tomar una hoja…van a tomar una hoja y van a pasar las siguientes…-*

Como algunos alumnos no han guardado silencio, la P1B interviene diciendo: "*¿escucharon?"*, *¿cuál fue la indicación que dio la maestra P2B?".* Los alumnos repiten a coro la indicación otorgada por la P2B. Enseguida la P1B agrega: "*pero lo vamos a hacer rápido para que todos alcancen, ¿sale?"* –Refiriéndose a la acción que acaba de expresar la P2B-.

La P2B recupera el control de la actividad y continúa expresando la consigna:

> *"…Después voy a sacar crayolas para que tomen una crayola y van a escribir, en esa hoja, algunas de las reglas que más les hayan…parecido…que estén mejor de acuerdo…"*

Sin embargo, la P1B interviene nuevamente haciendo una puntualización: *"O las que quieran seguir"* –refiriéndose a las reglas-.

La P2B hace otro intento por continuar enunciando la consigna:

> *"…Las que quieran ustedes seguir más o las que quieran que se sigan más dentro del salón, ¿entendido?..."*

La P1B interviene para completar la consigna:

> *"Y después de que las escriban –las reglas- le pueden hacer un dibujo en donde estén ustedes cumpliendo con esas reglas"*

Una alumna pregunta si puede copiar las reglas, la P1B le responde afirmativamente sugiriéndole sentarse frente a la pizarra para que pueda copiarlas. Finalmente, la P2B repite una parte de lo que dijo anteriormente –*"Van a tomar una hoja y pasan las demás"*- y así inician, oficialmente, la segunda actividad de evaluación. A partir de aquí, la P1B es quien dirige el resto de la sesión.

Cuando la P1B ha verificado que cada uno de los alumnos tiene su folio, expresa esta consigna final, mientras la P2B la observa en silencio:

> *"A ver, volteen a ver mi hoja…bajen su hoja…espérense…oigan nadie dijo agarren material –porque los alumnos han comenzado a elegir una crayola- espérense un segundo… una de las reglas es seguir las indicaciones… ustedes no las están siguiendo… por favor devuelvan el material ahí… les voy a enseñar una cosa, volteen para acá –hacia donde está ella sentada levantando su folio-, ustedes bajen su hoja…van a trabajar del lado blanco, ¿sale? Y con su plumón…con su lápiz o su crayón va a escribir su nombre en la parte izquierda arriba…fíjense bien, le van a poner una rayita…le van a dibujar una rayita y van a escribir su nombre…yo voy a escribir el mío…aquí van a escribir su nombre y van a empezar a dibujar o a escribir sus…reglas. ¡Tienen 10 minutos, corre tiempo!...no se vale copiarse"*

Llama nuestra atención la dinámica tan particular que se establece entre ambas profesoras al enunciar la consigna. A pesar de que la P1B comienza, este segundo segmento de evaluación, aclarando que la P2B será quien dicte las directrices de la tarea de evaluación, se la pasa interviniendo y arrebatándole la palabra a la P2B, hasta que finalmente se queda con el control de la actividad.

Cabe señalar, que a partir de la lectura del conjunto de enunciados que integran la consigna global del SE2-B, es posible inferir que el *producto final* de esta actividad de evaluación consiste en un dibujo alusivo a una de las reglas del salón, la cual también deberá ser incluida por escrito en el mismo folio.

Contenidos evaluados, criterios y contexto de evaluación

La tarea de evaluación identificada implica que los alumnos movilicen, al menos, dos *tipos de contenidos* procedimentales: el primero relacionado con la acción de dibujar, y el segundo relacionado con la acción de escribir –o en su defecto, copiar- la regla que ha sido dibujada. Resulta evidente que, ninguno de estos contenidos guarda relación con la competencia que se supone se está evaluando, y sobre la cual, se pretende recuperar los conocimientos previos de los alumnos –*obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral-.*

Respecto a los *criterios de evaluación*, se observa a lo largo del SE2-B que las profesoras no establecen ni comparten con sus alumnos los indicadores que utilizarán para evaluar su desempeño durante el desarrollo del segmento. De hecho, no se encuentra evidencia del establecimiento de estos criterios en ninguno de los documentos que elabora y utiliza para orientar su práctica diaria. Tal como lo comentamos a propósito del SE1-B, este hallazgo resulta coherente con el pensamiento de la P1B.

Finalmente, observamos que el *contexto de evaluación* de la tarea realizada – dibujo de la regla y escritura de la misma-, posee cierto grado de *autenticidad* en tanto que puede considerarse *realista* pero no *relevante. Realista* porque la actividad planteada resulta un tanto representativa de las situaciones que los alumnos encuentran en su vida cotidiana y posee cierto grado de similitud con su vida extraescolar. Consideramos escasamente *relevante* la tarea de evaluación*,* en tanto que no incluye contenidos útiles para el futuro inmediato de los alumnos –sobre todo porque el énfasis de la actividad está puesto en la realización del dibujo y no en el proceso de escritura-, y no resulta tan enriquecedora en la formación de los alumnos como individuos valiosos para la sociedad en la que viven.

Nivel de complejidad, grado de exigencia cognitiva y de autorregulación

El análisis del SE2-B pone de relieve un *bajo nivel de complejidad* de la actividad realizada, en tanto que la tarea de evaluación se centra en un solo tipo de contenido, es decir, en aquellos procedimientos necesarios para dibujar y copiar o escribir alguna de las reglas que figuran en la pizarra.

Ahora bien, en la ejecución de la tarea de evaluación o SE2-B, es posible identificar un *grado de exigencia cognitiva medio,* ya que su realización implica establecer algunos

tipos de relación simple o lineal o una adecuación sencilla de los conocimientos evaluados, al contexto de resolución.

Por último, con relación al componente de autorregulación, hemos podido identificar que ambas profesoras lo promueven al dejar que sus alumnos elaboren su dibujo *libremente;* es decir, ellas no están al pendiente de qué y cómo elabora –cada alumno- su dibujo y escribe la regla; en su lugar, lo que hacen es concentrarse en la realización de su propio dibujo dejando que sean, los propios alumnos, quienes elijan cuándo acercarse a ellas para solicitar su ayuda o visto bueno.

Instrumentos y material de apoyo

El material de apoyo está integrado por los folios repartidos a cada uno de los alumnos, las crayolas que utilizan para elaborar el dibujo y las reglas escritas en la pizarra del aula.

Ayudas proporcionadas a los alumnos y patrones dominantes de actuación

Las actuaciones que conforman el SE2-B, foco de nuestro análisis, aparecen configuradas en torno a dos momentos. El primero de ellos tiene que ver con el tiempo que ambas profesoras dedican para enunciar la consigna del SE2-B. Durante los 5 minutos que abarca este primer momento, alumnos y profesoras se encuentran dispuestos en un círculo y sentados en el suelo, y las interacciones entre ellos son mínimas, ya que los alumnos están centrados en escuchar las consignas que las profesoras van expresando.

Una vez que la P1B anuncia que tienen 10 minutos para realizar la tarea asignada, los participantes adoptan otra organización. Para empezar, asumen una disposición física diferente: se dispersan y distribuyen por toda el aula y cada uno trabaja por su cuenta en la posición que mejor le va –algunos se han acostado boca abajo, otros están sentados, otros se paran continuamente-. Por su parte, las profesoras se mantienen sentadas en extremos opuestos del salón y desde ahí observan lo que sus alumnos hacen, además cada una se pone a elaborar su propio dibujo.

Este segundo momento del SE2-B dura alrededor de 20 minutos y las actuaciones que lo conforman se caracterizan por presentar cierto grado de desorden, lo que impide identificar un patrón de actuaciones definido entre los participantes. Debido a la cantidad de alumnos y lo pequeña que les queda el aula, las profesoras optan por permanecer

estáticas y desde el lugar en el que se encuentran, orientan y atienden a los alumnos que se acercan a ellas.

A partir de lo anterior, resulta una tarea casi imposible, la identificación y análisis a detalle –tal como lo hemos hecho en segmentos anteriores- de la conversación que van teniendo las profesoras con estos alumnos; ya que mientras ellas están retroalimentando a los alumnos que tienen a su alrededor, el resto del grupo se mantiene hablando en voz alta y con un nivel elevado de ruido, lo que impide que se escuche con claridad el diálogo entre las profesoras y los alumnos a los que están atendiendo.

En consecuencia, las ayudas que las profesoras prestan a sus alumnos resultan escasas, sin embargo, cuando se presentan están encaminadas a *andamiar* la realización del dibujo y la escritura de las reglas.

Finalmente, llama nuestra atención el contraste que muestra la P1B en su actuación a lo largo del SE2-B. Como hemos señalado al presentar la consigna del segmento, la P1B comienza siendo *altamente* directiva, al grado de no permitir que sea la P2B quien plantee las características iniciales de esta segunda tarea de evaluación. Sin embargo, cuando pasan al momento de elaborar el dibujo, la P1B cede –en buena medida- el control y la responsabilidad a sus alumnos e incluso permite que la P2B juegue un rol más activo, orientando a los alumnos que se acercan a ella.

Finalmente, tal como sucedió con el SE1-B, el cierre de este segmento representa el inicio del *segundo Segmento de Preparación* (SP2-B), el cual analizamos a continuación.

5.7.5. Análisis del *segundo* Segmento de Preparación (SP2-B): canto e indicaciones

El *segundo y último segmento de preparación* de la SD2, inicia cuando la P1B pregunta a su grupo: "*¿quién ya terminó su dibujo?"* y solicita que devuelvan el material utilizado a los contenedores. El SP2-B comienza en el minuto 44 de la sesión que nos ocupa y dura, aproximadamente, 3 minutos; durante los cuales los participantes entonan el mismo canto utilizado en el SP1-B y además ejecutan una serie de indicaciones con el fin de adoptar una disposición física grupal determinada para llevar a cabo la siguiente actividad de evaluación.

La consigna general con la que la P1B abre este segmento dice así:

> *"Contamos cinco y ya están sentados…1...2…3…4…y 5. Muy bien, ¿ya todos devolvieron colores, plumones y demás material?...Oigan pero sentémonos en círculo como estábamos… Otra vez va la rueda…Ahí va otra vez"*

Enseguida entonan el mismo canto que en el SP1-B, introduciendo una ligera modificación, porque cuando toca cantar *lalalala, lalalalala,* la P1B solicita que realicen un giro sobre su propio eje.

Al concluir el canto, los alumnos se sientan e inmediatamente después la P1B da las siguientes indicaciones:

> *"Oigan…manos arri –los alumnos completan la frase con un ba y así lo hacen en cada indicación-, manos aba(jo), brazos cruza(dos), pies de chi(no), boca cerra(da)…otra vez vamos a hacerlo porque no a todos les sirvieron las indicaciones… manos arri(ba), manos aba(jo), brazos cruza(dos), pies de chi(no), boca cerra(da)"*

Debido a que no todos los alumnos siguen las indicaciones dadas, la P1B expresa que lo repetirán y con esta segunda ejecución termina el SP2-B.

En la descripción anterior, se aprecia que el *contenido* abordado en el SP2-B es meramente procedimental –tal como sucedía en el SP1-B- y que no se usa ningún *material de apoyo*, más allá que el propio estribillo del canto y la voz de los participantes. Asimismo, encontramos que en este segmento *participan* activamente los 21 alumnos presentes y las dos profesoras.

Ahora bien, dada la corta duración del SP2-B y la sencillez del contenido abordado, no ha sido posible reconocer algún patrón en las *formas de organización de la actividad conjunta,* ni ayudas ajustadas de las profesoras hacia los alumnos o entre los propios alumnos. La actividad conjunta de los participantes se configura, en este caso, en torno al canto y a la ejecución de las indicaciones.

Con relación al *producto o material* generado por los participantes en el SP2-B, podríamos decir que éste consiste en el círculo que han formado al terminar de ejecutar las indicaciones que suceden al canto.

Es importante señalar que, tal como pasó en el SP1-B, ni el canto ni la ejecución de las indicaciones figuran en el diseño original del plan semanal elaborado por la P1B, y por ende, tampoco da cuenta de ellos en su registro valorativo, correspondiente a la sesión 1 de la SD2.

Concluimos la caracterización del *segundo segmento preparatorio* (SP2-B) de la primera situación de evaluación de la SD2, con la mención de que el cierre ocurre cuando los participantes finalizan la entonación del canto y la ejecución de las indicaciones que les ha otorgado la P1B.

Enseguida, da comienzo el *tercer* y último *segmento de evaluación en sentido estricto o tercera tarea de evaluación*.

5.7.6. Análisis del *tercer* Segmento de Evaluación en sentido estricto o tarea de evaluación (SE3-B): presentación del dibujo

El *tercer* y último *segmento de evaluación en sentido estricto (SE3-B)*, constituye el cierre de la primera situación de evaluación de la SD2 y sucede inmediatamente después de haber finalizado el SP2-B. Tiene una duración aproximada de 15 minutos y consiste en una breve presentación que cada alumno realiza del dibujo que ha elaborado en el segmento de evaluación anterior –SE2-B-.

En concordancia con el modelo de análisis adoptado, a continuación damos paso al análisis detallado del SE3-B o *tarea de evaluación*.

Participantes, organización social, consigna y resultado o producto esperado

En la realización de la *tercera tarea de evaluación (SE3-B),* participan ambas profesoras –P1B y P2B- y los veintiún alumnos presentes en la sesión. Todos ellos sentados en el suelo, respetando el círculo grupal que han formado a propósito del SP2-B.

La P1B formula la consigna inicial, inmediatamente, después de haber finalizado el SP2-B:

> *"…Oigan, la mayoría de ustedes pasó con la maestra P2B o pasó conmigo a enseñarnos su regla, ¿verdad?...ok, ahora lo vamos a hacer aquí pero rapidísimo porque vamos a continuar con la otra actividad que es prepararnos para ir a comer, ¿entendido?...entonces fíjense bien…yo les voy a enseñar la mía…voy a empezar yo y después me siguen, pero lo vamos a explicar rápido… ¿y qué vamos a hacer?... fíjense bien, vamos a levantar la hoja así –todos los alumnos levantan su hoja- pero cuando les toque, cuando les toque y van a decir la regla que pusieron, ¿sale?..."*

A partir de la consigna inicial, es posible inferir que el *producto final* de esta actividad de evaluación consiste en la presentación que cada alumno hace de su dibujo, ante el resto de sus compañeros.

Contenidos evaluados, criterios y contexto de evaluación

La tarea de evaluación identificada implica que los alumnos movilicen un *contenido procedimental* para describir verbalmente el dibujo realizado. Resulta evidente que este contenido es el único que guarda cierta relación con la competencia que se supone se está evaluando en la SD2: *el niño obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.*

Por otra parte, al igual que en los segmentos anteriores, en el SE3-B tampoco fue posible identificar algún tipo de *criterio de evaluación,* ni durante el desarrollo del segmento ni en los documentos que la P1B elabora y utiliza para orientar su práctica diaria.

Finalmente, observamos que el *contexto de evaluación* de la tarea realizada –presentación del dibujo-, posee cierto grado de *autenticidad* en tanto que puede considerarse *realista* pero no *relevante. Realista* porque la actividad planteada resulta un tanto representativa de las situaciones que los alumnos encuentran en su vida cotidiana y posee cierto grado de similitud con su vida extraescolar. Consideramos escasamente *relevante* la tarea de evaluación*,* debido a que por la premura con la que se realiza no propicia la formación de los alumnos como individuos valiosos para la sociedad en la que se desenvuelven.

Nivel de complejidad, grado de exigencia cognitiva y de autorregulación

El análisis del SE3-B pone de relieve un *bajo nivel de complejidad* de la actividad realizada, en tanto que la tarea de evaluación se centra en un solo tipo de contenido, es decir, en el procedimiento necesario para que cada alumno presente verbalmente el dibujo que ha elaborado.

Ahora bien, en la ejecución de la tarea de evaluación o SE3-B, es posible identificar un *grado de exigencia cognitiva medio,* ya que su realización implica establecer algunos tipos de relación simple o lineal o una adecuación sencilla de los conocimientos evaluados, al contexto de resolución.

Por último, con relación al componente de autorregulación, hemos podido identificar algunas actuaciones encaminadas a regular el comportamiento de los alumnos y no tanto sus aprendizajes.

Instrumentos y material de apoyo

El material de apoyo está integrado por el dibujo que los alumnos han realizado a propósito del SE2-B.

Ayudas proporcionadas a los alumnos y patrones dominantes de actuación

Las actuaciones que conforman el SE3-B, foco de nuestro análisis, aparecen configuradas en torno a la presentación verbal del dibujo que cada alumno ha realizado a propósito del SE2-B. Durante los 15 minutos que abarca el SE3-B, alumnos y profesoras se encuentran organizados en un círculo grupal, sentados en el suelo y aunque la P1B insiste en atraer la atención de todos, algunos alumnos se muestran dispersos.

La *actividad conjunta* del SE4-B se configura en torno a la presentación que cada alumno va haciendo de su dibujo. Esta presentación es iniciada por la P1B:

> *"Miren, vean la mía –se refiere a la regla que ha dibujado-, esta es la mía y dice sentarse bien en la silla ¿sale? Esta es la maestra que le está diciendo al niño que se siente bien en la silla… ¿Cómo está sentado –el niño-? Mal Está chueco ¿verdad?, todo mal sentando, entonces le está diciendo que por favor se siente bien en la silla, ¿sale? Un aplauso por favor.*

Enseguida cede el turno a la E19B –quien se ubica a la derecha de la P1B-, pero como no es capaz de explicar su dibujo ni de responder cuál fue la regla que dibujó, la P1B la salta y le otorga el turno al E5B. A partir de este alumno, el patrón de la actividad conjunta es repetitivo: la P1B indica al alumno que presente su regla, el alumno levanta su folio al tiempo que anuncia la regla que ha dibujado, la P1B valora positivamente su presentación y solicita un aplauso para el alumno. Le otorga el turno de la palabra al alumno que sigue a la derecha en el círculo.

En el cuadro 5.13 presentamos el orden en el que fueron teniendo lugar las participaciones de los alumnos, así como la regla sobre la cual realizaron su dibujo. Cabe señalar que, los alumnos van colocando su dibujo en el centro del círculo, una vez que finalizan su exposición.

Dicho cuadro también permite identificar a aquellos alumnos –E1B, E22B y E11B-, que presentan un dibujo relacionado con una regla que no forma parte de la lista registrada

en la pizarra. Contrario a lo que podría esperarse, las profesoras tienden a valorar positivamente las nuevas reglas ilustradas y, sólo si lo consideran necesario, formulan una o dos preguntas para precisar la información que los alumnos han mencionado. Acto seguido solicitan al resto del grupo un aplauso y otorgan el turno de la palabra al siguiente alumno.

Cuadro 5.13. Orden de participación y regla a la que hace alusión el dibujo presentado por los alumnos y profesoras del caso B en el tercer Segmento de Evaluación (SPE3-B) de la SD2

ALUMNO	REGLA
P1B	7
E17B	No participa
E5B	12
E1B	Otra
E7B	5
E2B	9
E23B	5
E22B	5 y otra
E10B	11
E9B	1
E17B	10
P2B	2
E14B	1
E20B	5 y 12
E16B	5 y 12
E11B	Otra
E6B	12
E21B	5
E18B	5
E12B	7
E4B	1
E15B	9
E3B	11

Para concluir el análisis del SE3-B, queremos señalar que el cierre de este segmento es explícito y sucede al final de la sesión 1 de la SD2, cuando la P1B expresa lo siguiente:

> *"Oigan manos acá, vean esto –está moviendo las manos-, oigan yo no hice fantasmas, escuchen lo que estoy haciendo –se queda en silencio y coloca sus*

> *manos sobre sus muslos-. El día de hoy vimos las reglas del salón ¿verdad?, entonces estas reglas que tenemos aquí –señalando la pizarra- la maestra P2B y yo las vamos a escribir en un cartón grande que tengo por aquí, ¿ya vieron el cartón? En ese cartón la maestra P2B y yo vamos a anotar estas reglas que ustedes dijeron y las vamos a poner ahí para que mañana las puedan ver ¿sale? Dense un aplauso porque el día de hoy trabajaron muy bien e hicieron muchas cosas".*

Hasta ahora hemos presentado la caracterización del *tercer y último segmento de evaluación en sentido estricto* –SE3-B-, y con ello concluimos el análisis de la primera situación de evaluación de la SD2. A continuación, damos paso al estudio de la *segunda situación de evaluación* identificada en la SD2.

5.7.7. Análisis global de la segunda situación de evaluación identificada en la SD2 del Caso B

Datos de identificación

La *segunda situación de evaluación* se encuentra inserta en la última sesión –viernes- de una secuencia didáctica sobre lenguaje y comunicación (SD2), correspondiente a la semana número 2 –es decir, a la segunda semana del mes de Septiembre- del curso escolar 2008-2009, en la que la profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil B (P1B) aborda la siguiente competencia: *(el niño) obtiene y comparte información a través de diferentes formas de expresión oral* –ver figura 5.2-.

Esta *segunda situación de evaluación* tiene como finalidad *reconocer los aprendizajes* de los alumnos y en ella intervienen los mismos participantes que en la sesión 1: además de la profesora titular –P1B-, la profesora auxiliar –P2B- y veintiuno de los veintitrés alumnos que conforman el grupo de PIII, siendo el E8B y la E13B los alumnos ausentes. Así como sucedió en la primera situación de evaluación analizada, la P2B interviene escasamente en el desarrollo de las actividades de evaluación de esta segunda situación, por ello figura poco en nuestro análisis de resultados.

Consigna global y competencia o contenidos que aborda

Como mencionamos anteriormente, no fue posible identificar una consigna global ni para la secuencia didáctica (SD2) en su conjunto, ni para esta *segunda situación de evaluación*. De hecho, la sesión inicia con una consigna pero referente a lo que hemos identificado como el *cuarto segmento de evaluación en sentido estricto* (SE4-B), por lo que daremos cuenta de ella más adelante.

La competencia y contenidos que se abordan en la SD2 se relacionan con el lenguaje y comunicación, específicamente con el lenguaje oral. A partir de las actividades diseñadas, la P1B persigue que sus alumnos *obtengan y compartan información a través de diversas formas de comunicación oral,* tales como la participación individual de los alumnos en charlas grupales, la socialización de los trabajos elaborados, la explicación de las tareas realizadas en casa y la escucha activa de narraciones de relatos o cuentos.

Caracterización general de los segmentos que conforman la primera situación de evaluación

En la *segunda situación de evaluación* fue posible identificar *tres segmentos de evaluación en sentido estricto o tareas de evaluación* –SE4-B, SE5-B y SE6-B-. El SE4B representa el inicio de la sesión, dura alrededor de 3 minutos y consiste en una charla grupal para enunciar las reglas del salón revisadas en la primera sesión y para identificar a los personajes más relevantes de la Independencia de México. Inmediatamente después de terminar el SE4-B, tiene lugar la *quinta tarea de evaluación* o SE5-B, que dura alrededor de 20 minutos e incluye dos momentos diferenciados: en el primero de ellos, acontece la narración de un cuento sobre las características del México antiguo; el segundo momento es el más largo –abarca alrededor de 15 minutos- y consiste en la elaboración de un dibujo basado en la narración del cuento. La sesión finaliza con la *sexta tarea de evaluación* o SE6-B, durante la cual, los alumnos exponen el dibujo realizado en la tarea anterior –SE5-B-, en un lapso de poco más de 20 minutos.

Origen y responsabilidad en la configuración de la situación de evaluación

Contrario a lo previsto en el apartado referente al programa evaluativo diseñado para la SD2, los alumnos acaban asumiendo un *grado medio de responsabilidad*, en la configuración de esta segunda situación de evaluación identificada. Grado medio y no alto puesto que, en cada uno de los segmentos identificados, la P2B se muestra altamente directiva, dejando escasas oportunidades para que los alumnos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.

La *forma de organización* de los alumnos en la segunda situación de evaluación es mixta: inicia siendo *grupal* en el SE4-B; al comienzo del SE5-B, cuando tiene lugar la lectura del cuento continua siendo *grupal,* sin embargo, para elaborar el dibujo la forma de

organización se transforma a *pequeño grupo* o *equipo*; finalmente, en el SE6-B los alumnos recuperan la organización inicial y trabajan *grupalmente.* Al respecto, cabe señalar que en el plan semanal diseñado para esta secuencia, la P1B únicamente especificaba que los alumnos integrarían dos subgrupos o equipos al momento de elaborar el dibujo.

A continuación, presentamos la caracterización detallada de los tres segmentos identificados, respetando el orden en el que fueron apareciendo y de acuerdo con las subdimensiones contempladas en nuestra pauta de análisis.

5.7.8. Análisis del *cuarto* Segmento de Evaluación en sentido estricto o tarea de evaluación (SE4-B): charla sobre las reglas y la Independencia

El *cuarto segmento de evaluación en sentido estricto* (SE4-B)*,* identificado en la segunda situación de evaluación de la SD2, representa el inicio del trabajo planificado para el día viernes y es el más corto –dura apenas 3 minutos-. El SE4-B está dirigido a reconocer los aprendizajes de los alumnos, a través de una charla grupal sobre dos temas: las reglas del salón y los personajes de la Independencia de México.

A continuación, siguiendo nuestro modelo de análisis –ver anexo 3.3-, damos paso a la caracterización del SE4-B.

Participantes, organización social, consigna y resultado o producto esperado

Tal como sucedió en la sesión 1, en el SE4-B participaron, además de la P1B, veintiuno de los veintitrés integrantes del grupo de PIII del Centro B. Todos ellos organizados *grupalmente* frente a la P1B y a la pizarra del aula. Cabe especificar que, en este segmento, la P2B asume más un rol de alumna que de profesora; incluso se encuentra sentada junto con los alumnos frente a la P1B.

La *cuarta tarea de evaluación* (SE4-B) inicia cuando la P1B enuncia lo siguiente:

> *"Vamos a empezar…a ver ¿quién me quiere decir una regla?...Qué bueno que recuerden las reglas porque éstas se van a quedar aquí todo el ciclo escolar…Y también estuvimos viendo la historia de la Independencia… ¿cuántos personajes había?, ¿quién era primero?"*

A partir de la consigna se infiere que el producto o resultado esperado es la revisión del cartel con las reglas, colocado al costado izquierdo de la pizarra; y la identificación de los principales personajes que participaron en el movimiento de Independencia.

Contenidos evaluados, criterios y contexto de evaluación

La participación de los alumnos en el SE4-B les exige *integrar y movilizar* ciertos contenidos de tipo *actitudinal*, específicamente los relacionados con las reglas de comportamiento que cabe observar dentro del aula; y de tipo *conceptual*, al revisar los hechos y personajes con motivo de la conmemoración del festejo de la Independencia de México.

Respecto a los *criterios de evaluación,* tal como ha venido sucedido en los otros segmentos identificados en la SD2, en esta actividad de evaluación la profesora tampoco comunica a los alumnos los indicadores a través de los cuales valora su desempeño, y cuando emite un juicio valorativo sobre la participación del alumno, éste generalmente es positivo sin importar la pertinencia o relevancia de la participación.

Finalmente, el *contexto de evaluación* en el que se desarrolla el SE4-B guarda cierto grado de *autenticidad*, en el sentido de que la charla resulta representativa de las situaciones que los alumnos encuentran en su vida cotidiana y tiene que ver con temas relevantes dentro de su cultura, es decir, es *realista*; de igual forma, consideramos que la tarea de evaluación es *relevante* porque los temas revisados son útiles para su futuro inmediato y resultan pertinentes para el tipo individuo que se busca formar.

Nivel de complejidad, grado de exigencia cognitiva y de autorregulación

El análisis pone de relieve que el *nivel de complejidad* del SE4-B es más bien *bajo*; en tanto que los interrogantes en torno a los cuales se organiza la discusión, se centran únicamente en contenidos actitudinales –*"¿Quién me dice una regla del salón?* - o conceptuales -*¿Cuántos personajes había en la Independencia? ¿Qué tocó Miguel Hidalgo?* -.

Ahora bien, en la configuración del SE4-B es posible identificar un *grado de exigencia cognitiva bajo,* puesto que para responder a las interrogantes, los alumnos únicamente necesitan recordar lo que ya saben.

Por último, con relación al componente de autorregulación en el SE4-B, éste aparece más enfocado a la regulación de la propia actitud, y no a la reflexión sobre los aprendizajes que los alumnos van construyendo. Lo anterior resulta esperado, si consideramos que uno de los ejes temáticos del trabajo que guía la SD2, lo constituyen las reglas de comportamiento que cabe observar dentro del aula escolar.

Instrumentos y material de apoyo

El material utilizado durante el SE4-B fue el cartel que contiene las reglas del salón de clases, el cual está ubicado al costado izquierdo de la pizarra.

Ayudas proporcionadas a los alumnos y patrones dominantes de actuación

Las actuaciones de los participantes en el SE4-B se organizan en torno a dos temas: las reglas del salón y los personajes que participaron en la Independencia de México.

En la charla que mantienen la P1B y sus alumnos sobre el primer tema -las reglas de comportamiento-, hemos podido identificar un patrón de actuaciones muy sencillo, similar al identificado en el SE3-B: la P1B cede el turno de la palabra a un alumno para que mencione una regla que recuerde, el alumno dice la regla, la P1B repite lo que ha dicho el alumno como forma de validar la información, emite un comentario valorativo positivo y enseguida le otorga el turno de la palabra a otro alumno.

En el cuadro 5.14 presentamos el orden en el que fueron teniendo lugar las participaciones de los alumnos, durante el minuto y medio que dura la discusión del primer tema del SE4-B, así como el número de la regla mencionada. Este cuadro, permite identificar a dos alumnos que mencionan una regla que no forma parte de la lista original. Así como sucedió en el SE3-B, la P1B recibe estas participaciones sin hacer mayor comentario, repite la regla enunciada para validar la información y acto seguido otorga el turno de la palabra al siguiente alumno.

Ahora bien, como se observa en el cuadro 5.14, este patrón de actuaciones muestra una ligera variación cuando la P1B introduce el segundo tema del SE4-B, en los últimos 30 segundos del segmento: la historia de la Independencia de México. Para responder a los interrogantes que va formulando, la P1B permite que los alumnos hablen al mismo tiempo, en lugar de otorgar el turno de la palabra. No obstante, al igual que como lo hizo con las reglas, la P1B repite las respuestas del grupo como forma de validar la información.

Cuadro 5.14. Orden de participación y regla mencionada por los alumnos en el cuarto Segmento de Evaluación (SPE4-B) de la SD2

ALUMNO	APORTACIÓN
E5B	Regla 4
E4B	Regla 1
E10B	Regla 6
E12B	Regla 7
E11B	Otra Regla
E16B	Otra Regla
E22B	Regla 6
E4B	Regla 5
E5B	Regla 9

Cabe mencionar que, quizá por lo corto del segmento y también por lo sencillo de la tarea, los alumnos requirieron mínimas ayudas por parte de la P1B, al momento de responder las diferentes interrogantes que la P1B les plantea en torno al tema de la Independencia:

¿Cuántos personajes había?
¿Quién era primero?
¿Quién más?
¿El señor del paliacate cómo se llama?
¿Qué tocó Miguel Hidalgo?
¿Y qué llevaba de estandarte?

Finalmente, el SE4-B termina con la participación que tiene el E2B para responder a la última pregunta sobre el tema revisado.

5.7.9. Análisis del *quinto* Segmento de Evaluación en sentido estricto o tarea de evaluación (SE5-B): elaboración de un dibujo

El *quinto segmento de evaluación en sentido estricto* (SE5-B) –identificado en la segunda situación de evaluación de la SD2-, sucede inmediatamente después de del segmento que hemos nombrado como el SE4-B. Tiene una duración aproximada de 15 minutos e incluye dos momentos diferenciados: en el primero de ellos, acontece la narración de un cuento sobre las características del México antiguo, seguida de una charla para constatar lo que entendieron los alumnos del cuento; el segundo momento consiste en la elaboración de un dibujo basado en la narración del cuento.

En concordancia con el modelo de análisis adoptado, a continuación damos paso al análisis detallado del SE5-B.

Participantes, organización social, consigna y resultado o producto esperado

En la elaboración de la quinta tarea de evaluación o SE5-B, participan ambas profesoras –P1B y P2B- y los veintiún alumnos que hemos mencionado anteriormente. La organización social de los alumnos durante el primer momento del SE5-B, deviene del segmento anterior, y se caracteriza por agrupar al total de alumnos frente a la P1B y a la pizarra del aula. En esta disposición física, la P1B formula la consigna para el primer momento del SE5-B:

> *"Entonces fíjense bien lo que vamos a hacer… para ver si se acuerdan de lo que platicamos les voy a leer rápido un cuento ¿sale?... Y después vamos a hacer un dibujo de lo que ustedes entendieron de ese cuento ¿sale? Pongan mucha atención…-comienza a la lectura y se detiene para indicar lo siguiente- a ver cierren los ojos ustedes…no hablen, nada más cierren los ojos…-continúa con la lectura del cuento-"*

Como se aprecia en la consigna inicial, esta primera parte del SE5-B no supone a los alumnos la exigencia de generar un *producto* o *resultado* específico. De ahí, que este primer momento de la actividad haya sido considerado como parte del mismo segmento de evaluación –el SE5-B-, y no como otro segmento de evaluación en sentido estricto.

Ahora bien, para dar inicio al segundo momento de la actividad que configura el SE5-B, la P1B formula la siguiente consigna:

> *"…Fíjense lo que vamos a hacer. Vamos a hacer rápido dos equipos, pero ¿qué creen?... Siempre hacemos un sorteo para que sean repartidos niños y niñas y ahora vamos a dejar niños en un lado y niñas en otro y nos van a dar unas hojas, ¿sale?... entonces vamos a levantar los tapetes…háganse para allá por favor…a ver chicos…el equipo de las niñas se viene para acá y el equipo de los niños se queda de ese lado…cuento cinco para que estén sentados… 1, 2, 3, 4, 5 –los alumnos están sentados y organizados en dos equipos-…a ver, vamos a escoger….unos van a hacer el dibujo de cómo era antes México… y los otros –dibujarán- lo que tenemos ahora, ¿sale?... ¡Niños! ¿Qué quieren hacer ustedes?, ¿antes o después? –los alumnos responden que antes-. Entonces ustedes van a dibujar sobre lo que hablaba el cuento, ¿sale? De cómo antes eran las calles, ¿a dónde iban por el agua?, ¿cómo cocinaban?, ¿sale? Y nosotras niñas, siéntense, nos toca dibujar lo que tenemos ahora, ¿sí?...entonces les voy a pasar una hoja y lo van a dibujar y van a poner su nombre…"*

De la consigna anterior se desprende que la *forma de organización* de los alumnos deberá cambiar, así que en respuesta a la indicación de la P1B se organizan en torno a 2 *pequeños grupos* o *equipos,* conformados en función de su sexo –niños y niñas-. Esta nueva disposición física obliga a romper la *pasividad* de la P2B, quien comienza a repartir el material y asume un rol más activo al coordinar el trabajo del equipo formado por los niños.

Respecto al *producto final* de esta quinta actividad de evaluación, tal como lo anuncia en la consigna la P1B, consiste en un dibujo alusivo al México antiguo –realizado por los niños- y otro alusivo al México actual –realizado por las niñas-.

Contenidos evaluados, criterios y contexto de evaluación

La tarea de evaluación del SE5-B –organizada en dos momentos- comporta que los alumnos movilicen, al menos, dos *tipos de contenidos*: *conceptuales* y *procedimentales.* Los contenidos *conceptuales* se abordan en el primer momento de la tarea, cuando la P1B constata los aprendizajes que han adquirido los alumnos sobre las características del México antiguo, el México de 1810. Los contenidos *procedimentales* se movilizan cuando los alumnos acometen la tarea de elaborar el dibujo, en el segundo momento del SE5-B. Este análisis permite ver que, al menos el primero de estos contenidos, comporta que los alumnos pongan en juego la competencia que se supone ha sido el eje rector de las actividades pedagógicas implementadas durante la SD2, y sobre la cual, se pretende reconocer los conocimientos desarrollados por los alumnos –*obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral-.*

Respecto a los *criterios de evaluación*, tal como ha pasado en el resto de los *segmentos de evaluación* identificados en la SD2, en el SE5-B tampoco ha sido posible identificar un momento destinado a su establecimiento ni mucho menos a su socialización con los alumnos.

Finalmente, encontramos que el *contexto de evaluación* del SE5-B posee cierto grado de *autenticidad,* en tanto que puede considerarse *realista* pero no *relevante. Realista* porque resulta un tanto representativo de las situaciones que los alumnos encuentran en su vida cotidiana, sobre todo cuando se abordan las características del México actual. Consideramos este contexto escasamente *relevante,* en tanto que no incluye contenidos útiles para el futuro inmediato de los alumnos, y la actividad del dibujo no contribuye a la formación de los alumnos como individuos valiosos para el tipo de sociedad que se busca formar.

Nivel de complejidad, grado de exigencia cognitiva y de autorregulación

El análisis del SE5-B pone de relieve un *nivel medio de complejidad* en la realización de las actividades planteadas, en tanto que hacen referencia a dos tipos de contenidos diferentes: conceptuales y procedimentales.

Ahora bien, en la ejecución de las indicaciones que configuran el SE5-B, es posible identificar un *grado de exigencia cognitiva medio,* en tanto que su realización comporta que los alumnos establezcan algunos tipos de relación simple o lineal y una adecuación sencilla de los conocimientos evaluados, al contexto de resolución.

Por último, con relación al componente de autorregulación en el SE5-B, hemos podido identificar que ambas profesoras lo promueven al dejar que sus alumnos elaboren su dibujo *libremente;* es decir, ellas no están al pendiente de qué y cómo elabora –cada alumno- su dibujo; en cambio, permiten que sean los propios alumnos, quienes elijan cuándo acercarse a ellas para solicitar su ayuda o visto bueno.

Instrumentos y material de apoyo

Los instrumentos y materiales de apoyo del SE5-B son los siguientes: el cuento que la P1B narra a sus alumnos, los folios repartidos a los alumnos para la elaboración de su dibujo, plumones y crayolas.

Ayudas proporcionadas a los alumnos y patrones dominantes de actuación

En la configuración del *quinto segmento de evaluación* (SE5-B) de la SD2, hemos podido identificar dos momentos -y por tanto, dos conjuntos de actuaciones- en torno a dos actividades: la lectura grupal de un cuento y la elaboración individual de un dibujo. A continuación explicaremos estos dos conjuntos de actuaciones.

El primer conjunto de actuaciones del SE5-B es el más corto, tiene lugar desde el inicio de la sesión hasta el minuto 5, y su finalidad es contrastar las características del México antiguo –de 1810- contra las del México actual, a propósito de un cuento que la P1B les narra a sus alumnos, el cual le permite a la P1B plantear algunas interrogantes sobre el tema de la sesión.

Las actuaciones de la P1B y de los alumnos en torno a estas preguntas incluyen, en su mayoría, interacciones del tipo pregunta-respuesta, como se aprecia en el cuadro 5.15, siendo la profesora quien plantea la pregunta y los alumnos quienes responden. También observamos que, durante este conjunto de actuaciones, la P1B continua usando la repetición como el principal mecanismo para validar las respuestas de sus alumnos, y en algunos casos, para subsanar errores o imprecisiones.

Cuadro 5.15. Tipos de actuaciones y patrones característicos del primer momento identificado en el quinto Segmento de Evaluación (SE5-B) de la SD2

Actuaciones de la P1B	Actuaciones de los alumnos
Formula pregunta al grupo sobre las características del México antiguo Repite la respuesta del E4B a modo de validación	E5B da un respuesta incompleta E4B completa correctamente la respuesta del E5B
Repite la información que dieron ambos alumnos	E12B agrega información E4B agrega información
Cede el turno de la palabra al E20B Repite la respuesta de la E20B a modo de interrogante y formula pregunta para aclarar la respuesta de la E20B	E20B da una respuesta incorrecta E20B no responde
Cede el turno de la palabra al E2B Repite la respuesta del E2B a modo de validación	E2B responde correctamente
Formula pregunta al E4B Repite la respuesta del E5B a modo de validación	E4B no responde E5B responde correctamente
Formula pregunta al grupo sobre las características del México actual Repite las respuestas que va escuchando a modo de validación	Varios alumnos van dando diversas respuestas
Formula pregunta al grupo para profundizar en una de las respuestas que dio una alumna Formula otra pregunta de profundización Repite la respuesta del grupo y agrega información sobre el tema que están discutiendo	El grupo responde correctamente a una sola voz El grupo responde correctamente a una sola voz
Formula otra pregunta al grupo sobre las características del México actual Repite las respuestas que escucha a modo de validación	Varios alumnos responden correctamente
Formula otra pregunta al grupo sobre las características del México actual Repite las respuestas que escucha a modo de validación	Varios alumnos responden correctamente
Formula otra pregunta al grupo sobre las características del México actual Repite las respuestas que escucha a modo de validación	Varios alumnos responden correctamente
Realiza un contraste entre las características del México antiguo y el actual explicando a sus alumnos las diferentes	Algunos alumnos la escucha, otros se muestran distraídos
Formula pregunta al E3B para atraer su atención Formula pregunta de profundización a la E15B	E3B no responde E15B responde correctamente E15B responde correctamente
Formula pregunta al grupo sobre la respuesta que dio la E15B	Varios alumnos responden correctamente
Formula pregunta al grupo sobre el México actual	Algunos alumnos responden correctamente
Repite el comentario y expone mayor información para precisarlo Concluye sobre las características del México actual	Un alumno hace un comentario impreciso
Termina primer momento del SE5-B	

Una característica de este primer conjunto de actuaciones del SE5-B, que nos llama la atención y que resulta evidente en el cuadro 5.15, es que a pesar de que la P1B no va

designando el turno para hablar, la construcción de la actividad conjunta no parece desorganizarse ni perder el hilo argumentativo.

Otro rasgo distintivo es que, a pesar de lo corto que es este momento, la P1B aporta información relevante relacionada con la lectura del cuento y también con los comentarios de los alumnos. Finalmente, cabe señalar que, tal como sucede en otros segmentos de la SD2, el primer momento del SE5-B termina cuando la P1B enuncia la consigna del segundo momento.

El segundo momento del SE5-B dura alrededor de 15 minutos y las actuaciones que lo conforman se caracterizan por presentar cierto grado de desorden *ordenado*, debido a que la distribución de los alumnos se reorganiza en torno a dos equipos formados a partir del sexo de los participantes. El equipo de las niñas queda bajo la tutela de la P1B y el equipo de los niños trabaja bajo la guía de la P2B. Debido a esta nueva disposición física y a lo pequeña que les queda el aula, las profesoras optan por permanecer al centro de cada equipo y desde ese lugar, orientan y atienden a los alumnos que se acercan a ellas.

A partir de lo anterior, resulta una tarea casi imposible, la identificación y análisis a detalle –tal como lo hemos hecho en segmentos anteriores- de la conversación que van teniendo las profesoras con estos alumnos; ya que mientras ellas están retroalimentando a alguno de los alumnos que tienen a su alrededor, el resto del grupo se mantiene hablando en voz alta y con un nivel elevado de ruido, lo que impide que se escuche con claridad el diálogo entre las profesoras y los alumnos a los que atienden.

El SE5-B termina con una indicación final que da lugar al siguiente segmento de evaluación. La indicación es formulada por la P1B y dice así:

> *"…Ahora sí chicos, guarden crayones y se sientan en espacio grupal…"*

Finalmente, llama nuestra atención el hecho de que, -contrario a su tendencia-, la P1B no se muestra tan directiva en este segundo momento del SE5-B, incluso minutos antes de que el equipo a su cargo haya finalizado la tarea, se levanta y se dedica a hacer otras cosas sin reparar en el desempeño del equipo. Ante lo cual, quizás debido a que durante la SD2 se han trabajado las normas de comportamiento dentro del aula, se observa que los alumnos continúan concentrados en la tarea, sin reparar en la ausencia de la P1B.

Hasta ahora, hemos presentado la caracterización del *quinto segmento de evaluación en sentido estricto* –SE5-B-, identificado en la segunda situación de evaluación de la SD2. A

continuación, respetando el orden de aparición de los segmentos, damos paso al análisis del *sexto y último segmento de evaluación en sentido estricto* (SE6-B) de la sesión.

5.7.10. Análisis del *sexto* Segmento de Evaluación en sentido estricto o tarea de evaluación (SE6-B): la presentación del dibujo

El *sexto* y último *segmento de evaluación en sentido estricto* (SE6-B), constituye el cierre de la segunda situación de evaluación de la SD2 y sucede inmediatamente después de haber finalizado el SE5-B. Tiene una duración aproximada de 20 minutos y consiste en una breve presentación que cada alumno realiza del dibujo que ha elaborado en el segmento de evaluación anterior –SE5-B-.

En concordancia con el modelo de análisis adoptado, a continuación damos paso al análisis detallado del SE6-B o *tarea de evaluación*.

Participantes, organización social, consigna y resultado o producto esperado

En la realización de la *tercera tarea de evaluación* (SE6-B), están presentes ambas profesoras –P1B y P2B- y veintiún alumnos; sin embargo, cabe señalar que la P1B es quien dirige la actividad durante todo el segmento.

El SE6-B inicia cuando la P1B formula la consigna inicial, inmediatamente después de haber finalizado el SP6-B:

> *"…Sale chicos, cuento 5 y ya están sentados…1, 2, 3,4, 5…miren lo que estoy poniendo aquí… ¿qué estoy poniendo aquí?... ¿Para qué son estas cintas? –los alumnos responden que para pegar los dibujos-. Pero antes ¿saben qué necesito?... Que no se escuche ningún ruido…cero voces…sin ruido de hojas, las hojas se quedan en sus piernas…cero ruido de hojas…fíjense bien, de este lado –a la derecha de la P1B- aquí dice antes y acá –a su izquierda- dice ahora…fíjense bien, va a pasar un niño del equipo de antes y una niña del equipo de ahora, ¿sale? Y van a explicar su dibujo…listos…ahora sí…"*

A partir de la consigna inicial, es posible inferir que el *producto final* de esta actividad de evaluación consiste en la presentación que cada alumno hace de su dibujo, ante el resto de sus compañeros. Y el *collage* que conforma a partir de todos los dibujos que han sido pegados en la pizarra.

Contenidos evaluados, criterios y contexto de evaluación

La tarea de evaluación identificada en el SE6-B implica que los alumnos movilicen los *procedimientos* necesarios para describir verbalmente su dibujo. Resulta evidente que

este contenido guarda cierta relación con la competencia que se supone se está evaluando en la SD2: *el niño obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.*

Por otra parte, al igual que en los segmentos anteriores, en el SE6-B tampoco fue posible identificar algún tipo de *criterio de evaluación,* ni durante el desarrollo del segmento ni en los documentos que la P1B elabora y utiliza para orientar su práctica diaria.

Finalmente, observamos que el *contexto de evaluación* de la tarea realizada –presentación del dibujo-, posee cierto grado de *autenticidad* en tanto que puede considerarse *realista* pero no *relevante. Realista* porque la actividad planteada resulta un tanto representativa de las situaciones que los alumnos encuentran en su vida cotidiana –cuando menos en lo que se refiere a las características enunciadas sobre México actual-. Consideramos escasamente *relevante* la tarea de evaluación*,* debido a que por la premura con la que se realiza, la P1B no propicia la reflexión de los alumnos en torno a las ventajas que tiene desenvolverse en una sociedad como la actual.

Nivel de complejidad, grado de exigencia cognitiva y de autorregulación

El análisis del SE6-B pone de relieve un *bajo nivel de complejidad* de la actividad realizada, en tanto que la tarea de evaluación se centra en un solo tipo de contenido, es decir, en el procedimiento necesario para que cada alumno presente verbalmente el dibujo que ha elaborado.

Ahora bien, en la ejecución de la sexta tarea de evaluación o SE6-B, es posible identificar un *grado de exigencia cognitiva medio;* puesto que para explicar su dibujo los alumnos establecen algunos tipos de relación simple entre el pasado y el presente.

Por último, con relación al componente de autorregulación, hemos podido identificar algunas actuaciones de la P1B encaminadas a que los alumnos regulen su comportamiento, y no sus aprendizajes. De hecho, consideramos importante señalar que no fue posible reconocer en la SD2, un momento en el que las profesoras se ocupen de informar o compartir, con sus alumnos, la competencia que rige el trabajo de la semana.

Instrumentos y material de apoyo

El material de apoyo está representado por el dibujo que los alumnos han realizado a propósito del SE6-B.

Ayudas proporcionadas a los alumnos y patrones dominantes de actuación

Las actuaciones que conforman el SE6-B, aparecen configuradas en torno a la presentación verbal del dibujo que cada alumno ha elaborado en el SE5-B. Durante los 15 minutos que abarca el SE6-B, alumnos y profesoras se encuentran organizados grupalmente, sentados en el suelo frente a la pizarra y aunque la P1B insiste en atraer la atención de todos, algunos alumnos se muestran dispersos.

La *forma de organización de la actividad conjunta* se configura en torno a la presentación que cada alumno va haciendo de su dibujo, sin embargo para agilizar la tarea, la P1B los va llamando al frente de dos en dos. Desde el primer alumno, el patrón de la actividad conjunta es repetitivo: dos alumnos pasan al frente con su dibujo, lo pegan en el área de la pizarra que corresponda y la P1B le indica a uno de ellos que inicie su presentación. El resto del grupo intenta prestar atención a la presentación de su compañero. Al finalizar, la P1B valora positivamente lo que ha dicho el alumno, solicita al grupo que le den un aplauso mientras le indica al alumno que regrese a su lugar; acto seguido le otorga el turno de la palabra al otro alumno que ha pasado al frente.

En el cuadro 5.16 presentamos el orden en el que fueron teniendo lugar las participaciones de los alumnos y el tema que ilustraron –cómo era México *antes* y cómo es *ahora*-.

Cuadro 5.16. Orden de participación que siguen los alumnos en el sexto Segmento de Evaluación (SPE6-B) de la SD2

ALUMNO	TEMA PRESENTADO
E9B	México antiguo
E17B	México actual
E1B	México antiguo
E16B	México actual
E6B	México antiguo
E19B	México actual
E5B	México antiguo
E14B	México actual
E7B	México antiguo
E18B	México actual
E4B	México antiguo
E21B	México actual
E11B	México antiguo

E20B	México actual
E2B	México antiguo
E23B	México actual
E3B	México antiguo
E10B	México antiguo
E15B	México actual
E12B	México actual
E22B	México actual

Para concluir el análisis del SE6-B, queremos señalar que el cierre de este segmento es explícito, coincide con el final de la 5ª sesión de la SD2, y en él, la P1B anuncia en qué consisten los aprendizajes que han adquirido los alumnos en la semana de trabajo:

> *"Oigan se dieron cuenta que antes había unas cosas y ahora otras…a nosotros nos tocó vivir ¿en dónde? –los alumnos responden ahora- …a mi me hubiera gustado vivir en antes pero no tuve ese chance –los alumnos hablan todos a la vez- chicos, oigan chicos estoy yo aquí, ¿eh?....oigan quiero decirles una cosa…Les agradezco su trabajo de esta semana chicos porque pusieron mucho empeño en trabajar…y ustedes me acaban de decir aquí lo que aprendieron esta semana que fue cómo era antes y cómo es ahora México ¿sí? …ahora que vamos a celebrar su cumpleaños….¿cuántos años vamos a cumplir?...casi 200 años de lucha por…tener cosas nuevas…por tener libertad ahora tenemos esto –señalando los dibujos del México actual de la pizarra- ¿sale? ¡Dense un aplauso por favor!…¡Muy bien! le van a llegar a platicar a su mamá lo que hicieron el día de hoy, ¿sale? ¡Dense un aplauso por favor y ya está, así terminamos el trabajo de hoy!"*

Hasta ahora hemos dado cuenta de las *situaciones y segmentos de evaluación* que hemos podido identificar en la SD2 estudiada. Al respecto, es importante hacer mención que, en la configuración general de esta secuencia (SD2), no nos fue posible encontrar situaciones de evaluación continua; es decir, situaciones que acontecieran durante el transcurso de la semana con la finalidad de obtener un conocimiento sobre la evolución del aprendizaje de los alumnos y poder llevar a cabo el ajuste de la ayuda pedagógica. Asimismo, los resultados ponen de relieve que si bien las situaciones de evaluación que integran la SD2 estudiada poseen cierta complejidad, no existen momentos dedicados a la comunicación ni devolución de los resultados de la evaluación, a partir de los cuales se promueva en los alumnos la asunción progresiva de la responsabilidad y regulación de su propio aprendizaje. Este último hallazgo guarda relación con el *enfoque evaluativo* de la profesora B, cuando señala que no les comunica a sus alumnos cuándo están siendo evaluados ni mucho menos los resultados obtenidos "*porque así puede verlos actuar libre y espontáneamente*".

5.8. Recapitulando sobre la caracterización de las prácticas de evaluación habitualmente utilizadas por la profesora del Caso B

Tal como hicimos al finalizar nuestro caso de estudio A, a continuación ofrecemos, en el cuadro 5.17, una panorámica de conjunto de los principales resultados encontrados a partir del análisis de nuestro caso de estudio B.

Cuadro 5.17. Caracterización de las prácticas de evaluación habitualmente utilizadas por la P1B para evaluar una competencia de lenguaje y comunicación

Dimensiones de análisis	Principales resultados
Características del caso de estudio B	* Participan 1 profesora titular –P1B-, una profesora auxiliar –P2B- y 21 de los 23 alumnos que integran el grupo de PIII de la Estancia Infantil B * Secuencia didáctica 2 (SD2) configurada por cinco sesiones –de lunes a viernes-, en donde se trabaja la competencia sobre el *Lenguaje y Comunicación* (LC), que hemos nombrado como la LC11*: "el niño obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral"*
Enfoque evaluativo docente	* El pensamiento de la P1B puede ser ubicado en un polo *pedagógico mixto,* con ideas que ponen el *énfasis en la regulación* del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y que también incluyen elementos de *acreditación* o *rendición de cuentas*
Programa evaluativo diseñado para el curso escolar 2008-2009	* Integrado por un total de 35 planeaciones semanales diseñadas para promover y evaluar 20 competencias * El 35 % de estas planeaciones se centran en la promoción y evaluación de las competencias relacionadas con el campo formativo *Exploración y Conocimiento del Mundo* (ECM) * En contraste, sólo el 9% de las planeaciones corresponden a competencias relacionadas con el campo formativo *Desarrollo Personal y Social* (DPS) * La planeación de la SD2 elegida corresponde a la segunda semana del mes de septiembre y en ella se promueve la competencia LC11. En total, la LC11 aparece únicamente en dos planeaciones, la que corresponde a la SD2 y otra más diseñada en el mes de Abril * Se identificaron *a priori* dos situaciones de evaluación –inicial y final- en cada plan semanal diseñado, lo que da un total de 69 situaciones o actividades de evaluación contenidas en los 35 planes semanales analizados * Estas 69 situaciones o actividades de evaluación han sido analizadas a la luz de las siguientes categorías: 1) frecuencia, 2) tema, 3) tipos de actividades de evaluación, 4) forma de organización social de los alumnos, 5) grado de responsabilidad de los alumnos y 6) foco del registro valorativo de la profesora * Respecto a la *frecuencia*, las situaciones de evaluación diseñadas suceden al inicio y al cierre de la semana de trabajo, generalmente los días lunes y viernes -tal como lo establece el procedimiento normativo- * El *tema* de las situaciones de evaluación diseñadas aparece relacionado con las fechas conmemorativas del calendario escolar –día de las madres, primavera, 14 de febrero, etcétera- * Se identificaron los siguientes *tipos* de actividades de evaluación diseñadas: a) comunicativas, b) gráfico-plásticas, c) de ejecución, d) recreativas y e) visuales; la mayoría de estas actividades son menos complejas y presentan menos combinaciones que las observadas en el caso A * Respecto a la *forma de organización de los alumnos* se encontró que, frecuentemente, no aparece explicitada en el diseño de las situaciones, y que cuando aparece, no coincide con el registro valorativo de la profesora; por tanto en el análisis tuvimos que distinguir entre la *forma de organización en el diseño* y la *forma de organización en la "realidad".* * El diseño de la mayor parte de las actividades implica un *grado medio de responsabilidad* por parte de los alumnos * La mayoría de los registros valorativos realizados por la P1B tienen un *foco* amplio que incluye: la asistencia y actitud del grupo en las actividades cotidianas, el desarrollo de las actividades, las actitudes y comportamientos de los alumnos durante las mismas, y los conocimientos que los alumnos poseen respecto al tema revisado

Programa evaluativo diseñado para la Secuencia Didáctica 2 (SD2)	∗ Conformado por *dos situaciones de evaluación* –inicial y final- diseñadas para realizarse los días lunes y viernes de la segunda semana del mes de Septiembre ∗ En el diseño del plan semanal no se encontraron situaciones de evaluación continuas **Situación de evaluación inicial diseñada para el día Lunes** ∗ Dirigida a recuperar los conocimientos previos de los alumnos ∗ Incluye una actividad de *tipo comunicativa-exploratoria,* que consiste en una charla sobre dos temas: las reglas y la Independencia ∗ Implica un *grado medio* de responsabilidad por parte de los alumnos en tanto que la profesora es quien cuestionará a los alumnos sobre los temas elegidos ∗ La *organización grupal* de los alumnos no se encuentra especificada ∗ El *foco* del registro valorativo de la P1B respecto a la realización de esta situación de evaluación es amplio e incluye el listado de los alumnos que participaron y los que no, así como una breve referencia relacionada con la promoción de la competencia trabajada
	Situación de evaluación final diseñada para el día Viernes ∗ Dirigida a constatar los aprendizajes de los alumnos ∗ Incluye dos *tipos* de actividades: *comunicativa expositiva* – comentario sobre las reglas del aula, de casa y su importancia- y *gráfico-plástica expositiva* –la realización de un dibujo sobre el México antiguo y el México actual– ∗ Se prevé un *grado alto* de responsabilidad por parte de los alumnos, en tanto que son ellos quienes deberán realizar la mayor parte de las actividades ∗ Supone una *organización mixta* que implica un momento de trabajo *individual y* otro *en subgrupos* El *foco* del registro valorativo de la P1B respecto a la realización de esta situación de evaluación es amplio. Incluye una descripción de los aspectos que resultaron más relevantes para los alumnos, la explicitación sobre el logro de la competencia y la necesidad de continuar trabajándola durante el resto del curso escolar
Caracterización general de las situaciones de evaluación y de los tipos de segmentos identificados en la Secuencia Didáctica 2 (SD2)	∗ Se encontraron las dos situaciones de evaluación –inicial y final- previstas en el diseño del plan semanal de la P1B **Situación de evaluación inicial realizada el día Lunes** ∗ La primera situación de evaluación se desarrolló el día lunes y en ella intervinieron ambas profesoras –P1A y P2A- y 21 de los 23 alumnos –siendo el E8B y la E13B los alumnos faltantes - ∗ Se realizó *parcialmente* la actividad prevista en el plan semanal, ya que la charla únicamente estuvo centrada en las reglas, dejando de lado el tema de la Independencia. Además, la P1B realizó dos actividades relacionadas con la charla pero no contempladas en el diseño original de su plan –elaboración de un dibujo y exposición del mismo- ∗ No fue posible identificar una consigna global para esta primera situación ni para la SD2 ∗ Se confirma el *grado medio de responsabilidad* por parte de los alumnos, previsto en el diseño original del plan semanal ∗ La *forma de organización* de los alumnos es *colectiva o grupal*, aunque en cierto momento los alumnos trabajan *individualmente* en la elaboración de un dibujo ∗ La situación de evaluación inicial está configurada por *cinco* segmentos diferenciados*:* • Un *primer segmento de evaluación en sentido estricto* (SE1-B), que consiste en una charla sobre el uso y la importancia de las reglas, tiene lugar al inicio de la sesión y dura, aproximadamente, 17 minutos • Un *primer segmento de preparación* (SP1-B), que dura alrededor de 2 minutos y medio y consiste en un canto con la finalidad de organizar a los alumnos en un círculo para dar paso a la siguiente actividad • Un *segundo segmento de evaluación en sentido estricto* (SE2-B) que ocurre inmediatamente después del SP1-B, es el más largo de toda la sesión -con una duración de, aproximadamente, 25 minutos-, y su propósito es la

elaboración de un dibujo individual que represente alguna de las reglas socializadas en el segmento de evaluación anterior (SE1-B)

- Un *segundo segmento de preparación* (SP2-B), cuya duración ronda los tres minutos, durante los cuales los participantes entonan el mismo canto que en el SP1-B y ejecutan una serie de indicaciones posturales para adoptar la organización social y la postura física necesaria para dar comienzo con la última actividad de evaluación
- Finalmente, el *tercer segmento de evaluación* (SE3-B), constituye el cierre de la sesión y abarca los últimos 12 minutos; durante los cuales los participantes realizan una breve presentación del dibujo individual elaborado en el SE2-B

Primer Segmento de Evaluación en sentido estricto (SE1-B)

- Consiste en una charla sobre las reglas que los alumnos utilizan en diferentes escenarios, incluyendo la escuela
- Los patrones de actuación de los participantes se articulan en torno a una serie de cuestiones que la P1B va formulando sobre el tema abordado
- El producto generado por los participantes es el listado de la pizarra con las reglas palomeadas en señal de que han sido revisadas
- El SE1-B posee un cierre explícito con una indicación que da pie al inicio del *primer Segmento de Preparación* (SP1-B)

Primer Segmento de Preparación (SP1-B)

- Consiste en la ejecución de un canto para organizar físicamente a los alumnos para la siguiente actividad de evaluación, durante el cual participan activamente los 21 alumnos y ambas profesoras
- El contenido movilizado al ejecutar el canto es meramente procedimental
- Dada la corta duración del SP1-B y la sencillez del contenido abordado, no ha sido posible reconocer algún patrón en las *formas de organización de la actividad conjunta,* ni algún tipo de ayuda de las profesoras hacia los alumnos o entre los propios alumnos
- El producto generado consiste en el círculo que forman los participantes al terminar el canto
- El SP1-B finaliza con una consigna a partir de la cual inicia, inmediatamente, el *segundo segmento de evaluación en sentido estricto* (SE2-B)

Segundo Segmento de Evaluación en sentido estricto (SE2-B)

- Consiste en la elaboración de un dibujo sobre las reglas que los alumnos han revisado en el SE1-B
- Las actuaciones de los participantes aparecen un tanto desordenadas puesto que cada alumno asume el lugar y postura física que prefiere para realizar su dibujo
- El producto generado por los participantes es el dibujo individual
- El SE1-B posee un cierre explícito con una indicación que da pie al inicio del *segundo Segmento de Preparación* (SP2-B)

Segundo Segmento de Preparación (SP2-B)

- La actividad del SP2-B consiste en el mismo canto utilizado en el SP1-B, sumado a una serie de indicaciones con el fin de adoptar una postura física grupal determinada para llevar a cabo la siguiente actividad de evaluación
- El contenido movilizado al ejecutar el canto y las indicaciones posturales es meramente procedimental
- Dada la corta duración del SP1-B y la sencillez del contenido abordado, no ha sido posible reconocer algún patrón en las *formas de organización de la actividad conjunta,* ni algún tipo de ayuda de las profesoras hacia los alumnos o entre los propios alumnos
- El SP2-B termina con la última indicación postural que les otorga la P1B a los participantes y con ello inicia el *tercer segmento de evaluación en sentido estricto* (SE3-B)

Tercer Segmento de Evaluación en sentido estricto (SE3-B)

- Consiste en una breve presentación, ante el resto del grupo, del dibujo que cada alumno ha realizado
- Una vez que otorga la consigna principal, la P1B la lleva a cabo al explicar el dibujo que ella también ha realizado
- Los patrones de actuación de los participantes se articulan en torno a la presentación de los dibujos
- El producto generado por los participantes es la explicación que cada uno hace de su dibujo
- El SE1-B posee un cierre explícito a partir de un comentario final que expresa la P1B

Situación de evaluación final realizada el día Viernes

- La segunda situación de evaluación se desarrolló el día viernes y en ella intervinieron ambas profesoras –P1A y P2A- y 21 de los 23 alumnos –siendo el E8B y la E13B los alumnos faltantes -
- En término generales, la P1B se apega al plan semanal diseñado y realiza las dos actividades ahí descritas
- No fue posible identificar una consigna global para esta segunda situación de evaluación
- Se descarta el *grado alto de responsabilidad* por parte de los alumnos, previsto en el diseño original del plan semanal; en su lugar lo que se encuentra es que los alumnos acaban asumiendo un *grado medio de responsabilidad* ya que durante la realización de las actividades, la P1B interviene frecuentemente
- La *forma de organización* sí acaba siendo mixta, lo cual incluye trabajo individual y en subgrupos -2 equipos-
- La situación de evaluación final está configurada por otros *tres* segmentos de evaluación en sentido estricto:
    - El *cuarto segmento de evaluación en sentido estricto* (SE4-B), tiene por objetivo es reconocer lo que aprendieron los alumnos sobre el tema de las reglas y la Independencia de México y dura 3 minutos
    - El *quinto segmento de evaluación en sentido estricto* (SE5-B), abarca 20 minutos e implica dos momentos en los que tiene lugar la lectura de un cuento sobre el México antiguo y la elaboración de un dibujo relacionado con el cuento leído
    - El *sexto* y último *segmento de evaluación en sentido estricto* (SE6-B), consiste en la presentación de cada dibujo elaborado, ante el resto del grupo y su duración ronda los 15 minutos

Cuarto Segmento de Evaluación en sentido estricto (SE4-B)

- Consiste en una charla sobre las reglas revisadas en el SE1-B y sobre los personajes de la Independencia
- Los patrones de actuación de los participantes se articulan en torno a una serie de cuestiones que la P1B va formulando sobre el tema abordado
- El producto generado por los participantes es el listado no escrito de las reglas y los personajes de la Independencia
- El SE4-B no posee un cierre explícito

Quinto Segmento de Evaluación en sentido estricto (SE5-B)

- Implica dos actividades sucesivas: la lectura de un cuento sobre el México antiguo y la elaboración de un dibujo relacionado con el cuento
- Los patrones de actuación de los participantes se articulan en torno, primero a la lectura grupal del cuento; y después en torno a la elaboración del dibujo en subgrupos
- El producto generado por los participantes es el dibujo realizado
- El SE5-B posee un cierre explícito con una indicación que da pie al inicio del *sexto Segmento de Preparación* (SP5-B)

Sexto Segmento de Evaluación en sentido estricto (SE6-B)

- Consiste en una breve presentación, ante el resto del grupo, del dibujo que cada alumno ha realizado sobre el México antiguo y el actual
- Los patrones de actuación de los participantes se articulan en torno a la presentación de los dibujos, el turno de la participación lo establece la P1B
- El producto generado por los participantes es la explicación que cada uno hace de su dibujo y el total de dibujos que

	quedan pegados en la pizarra * El SE6-B constituye el final de la sesión y posee un cierre explícito a partir de un comentario final que expresa la P1B
Caracterización de los Segmentos de evaluación en sentido estricto o Tareas de evaluación identificados en la Secuencia didáctica 2 (SD2)	**Tarea de evaluación que configura el SE1-B** * La *tarea de evaluación* que configura el SE1-B representa el inicio de la sesión del día lunes y consisten en una charla sobre el uso y la importancia de las reglas utilizadas en los diversos escenarios en donde se desenvuelven los alumnos –escuela, casa, calle, etcétera- * Participaron además de la P1B, veintiuno de los veintitrés alumnos del grupo de PIII del Centro B –siendo el E8B y la E13B los ausentes-, todos ellos sentados frente a la pizarra y trabajando de forma colectiva o grupal * Existe una consigna inicial que la P1B enuncia al principio de la sesión y que da pie a que la actividad comience * La participación en la charla exige a los alumnos movilizar integradamente *contenidos actitudinales y axiológicos* * El producto generado por los participantes es el listado de reglas que la P1B ha palomeado en la pizarra * No se encuentra evidencia del establecimiento de los *criterios de evaluación* ni de su comunicación a los alumnos * El *contexto de evaluación* es *auténtico* * El *nivel de complejidad* de la tarea fluctúa entre *bajo* y *medio* * Se identifica un *grado de exigencia cognitiva variable*, que incluye preguntas con un grado de exigencia medio y otras con un grado de exigencia bajo * El *material de apoyo* lo constituyen las reglas que aparecen escritas en la pizarra –antes de iniciar la sesión-, las cuales son el resultado del trabajo realizado con la P2B en la semana anterior * Los *patrones de actuación* de los participantes se articulan en torno a 4 interrogantes que la P1B plantea durante el segmento * El cierre del SE1-B representa el inicio del SP1-B
	Tarea de evaluación que configura el SE2-B * La *tarea de evaluación* que configura el SE2-B consiste en la realización de un dibujo individual sobre las reglas revisadas en el SE1-B * Participaron ambas profesoras -P1B y P2B- y los veintiuno alumnos presentes en la sesión * Existe una consigna inicial que es anunciada con la intervención de ambas profesoras * La realización del dibujo exige a los alumnos *integrar y movilizar* contenidos *procedimentales* * El producto generado por los participantes es el dibujo * No se encuentra evidencia del establecimiento de los *criterios de evaluación* ni de su comunicación a los alumnos * El *contexto de evaluación* posee cierto grado de *autenticidad,* en tanto que es *realista* pero escasamente *relevante* * El *nivel de complejidad* de la tarea es bajo * Se identifica un *grado de exigencia cognitiva medio* * Es posible advertir cierto grado de *autorregulación* orientado al comportamiento de los alumnos * El *material de apoyo* utilizado por los alumnos para elaborar su dibujo fueron folios, lápices de colores, crayolas, marcadores * Las *actuaciones de los participantes* aparecen configuradas en torno a dos momentos: el primero de ellos tiene que ver con el tiempo que ambas profesoras dedican para enunciar la consigna del SE2-B; el segundo momento implica el tiempo que los participantes destinan a la elaboración del dibujo * El cierre del SE2-B representa el inicio del SP2-B
	Tarea de evaluación que configura el SE3-B * La *tarea de evaluación* que configura el SE3-B constituye el cierre de la sesión del día lunes y consiste en una breve

presentación que cada alumno realiza del dibujo que ha elaborado en el segmento de evaluación anterior –SE2-B-

- Participaron ambas profesoras -P1B y P2B- y los veintiuno alumnos presentes en la sesión
- Existe una consigna inicial que es anunciada por la P1B
- La presentación del dibujo realizado exige a los alumnos *integrar y movilizar* contenidos *procedimentales*
- El producto generado por los participantes es la presentación del dibujo
- No se encuentra evidencia del establecimiento de los *criterios de evaluación* ni de su comunicación a los alumnos
- El *contexto de evaluación* posee cierto grado de *autenticidad,* en tanto que es *realista* pero escasamente *relevante*
- El *nivel de complejidad* de la tarea es bajo
- Se identifica un *grado de exigencia cognitiva medio*
- Es posible advertir cierto grado de *autorregulación* orientado al comportamiento de los alumnos
- El *material de apoyo* utilizado es el dibujo que cada alumno ha elaborado
- Las *actuaciones de los participantes* aparecen configuradas en torno a la presentación del dibujo, manteniendo un patrón estable y repetitivo durante todo el segmento
- El cierre del SE3-B es explícito y sucede a partir de un comentario final que la P1B hace ante sus alumnos

Tarea de evaluación que configura el SE4-B

- La *tarea de evaluación* que configura el SE4-B representa el inicio de la sesión del día viernes y está dirigido a reconocer los aprendizajes de los alumnos, a través de una charla grupal sobre dos temas: las reglas del salón y los personajes de la Independencia de México
- Participaron además de la P1B, veintiuno de los veintitrés alumnos–siendo el E8B y la E13B los ausentes-, todos ellos sentados frente a la pizarra y trabajando de forma colectiva o grupal. La P2B aun cuando está presente en el aula, no participa en este segmento
- Existe una consigna inicial que es anunciada por la P1B
- La participación en la charla exige a los alumnos movilizar integradamente *contenidos actitudinales y conceptuales*
- El producto generado es la revisión de las reglas –ahora escritas en un cartel- y el listado de los personajes que los alumnos nombran
- No se encuentra evidencia del establecimiento de los *criterios de evaluación* ni de su comunicación a los alumnos
- El *contexto de evaluación* es *auténtico*
- El *nivel de complejidad* de la tarea y el *grado de exigencia cognitiva* son bajos
- El *material de apoyo* es el cartel con las reglas que la P1B ha elaborado
- El *patrón de actuación* identificado es sencillo y similar al identificado en el SE3-B
- El SE4-B no posee un cierre explícito

Tarea de evaluación que configura el SE5-B

- La *tarea de evaluación* que configura el SE5-B incluye dos momentos diferenciados: en el primero de ellos, la P1B narra un cuento sobre las características del México antiguo y enseguida discute su contenido con los alumnos; el segundo momento consiste en la elaboración de un dibujo basado en la narración del cuento
- Participaron ambas profesoras -P1B y P2B- y los veintiuno alumnos presentes en la sesión
- Existe una consigna inicial que es anunciada por la P1B
- La escucha del cuento y la posterior realización del dibujo exige a los alumnos *integrar y movilizar* contenidos *conceptuales* y *procedimentales*
- El producto generado por los participantes es el dibujo
- No se encuentra evidencia del establecimiento de los *criterios de evaluación* ni de su comunicación a los alumnos

	* El *contexto de evaluación* posee cierto grado de *autenticidad,* en tanto que es *realista* pero escasamente *relevante* * El *nivel de complejidad* y el grado de *grado de exigencia cognitiva* de la tarea es medio * Es posible advertir cierto grado de *autorregulación* orientado al comportamiento de los alumnos * El *material de apoyo* utilizado fue el cuento narrado, folios, lápices de colores, crayolas, marcadores * Las *actuaciones de los participantes* aparecen configuradas en torno a dos formas de organización diferentes: la primera es grupal y la segunda en subgrupos –específicamente en dos equipos- * El SE5-B termina con una indicación final que da lugar al siguiente segmento de evaluación –SE6-B
	Tarea de evaluación que configura el SE6-B * La *tarea de evaluación* que configura el SE6-B constituye el cierre de la sesión del día viernes y consiste en una breve presentación que cada alumno realiza del dibujo que ha elaborado en el segmento de evaluación anterior –SE5-B- * Participaron además de la P1B, los veintiún alumnos presentes en la sesión. La P2B aun cuando está presente en el aula, no participa en este segmento * Existe una consigna inicial que es anunciada por la P1B * La presentación del dibujo realizado exige a los alumnos *integrar y movilizar* contenidos *procedimentales* * El producto generado por los participantes es la presentación del dibujo * No se encuentra evidencia del establecimiento de los *criterios de evaluación* ni de su comunicación a los alumnos * El *contexto de evaluación* posee cierto grado de *autenticidad,* en tanto que es *realista* pero escasamente *relevante* * El *nivel de complejidad* de la tarea es bajo * Se identifica un *grado de exigencia cognitiva medio* * Es posible advertir cierto grado de *autorregulación* orientado al comportamiento de los alumnos * El *material de apoyo* utilizado es el dibujo que cada alumno ha elaborado * Las *actuaciones de los participantes* aparecen configuradas en torno a la presentación del dibujo, manteniendo un patrón estable y repetitivo durante todo el segmento * El cierre del SE6-B es explícito y sucede a partir de un comentario final que la P1B hace ante sus alumnos en el que especifica los aprendizajes que –según ella- han adquirido los alumnos durante la SD2

5.9. Apuntes finales del capítulo

Para dar por concluido el despliegue de los resultados relativos al análisis de las prácticas de evaluación, habitualmente utilizadas por dos profesoras –P1A y P1B- del aula de Preescolar III de las Estancias Infantiles A y B, presentamos a continuación, en el cuadro 5.18, una lectura de conjunto de los resultados a la luz de los indicadores contemplados en nuestra pauta de análisis.

Cuadro 5.18. Listado de indicadores positivos y negativos identificados en las prácticas de evaluación realizadas por las profesoras P1A y P1B en dos secuencias didácticas –SD1 y SD2-

DIMENSIÓN	PROFESORA	INDICADORES POSITIVOS	INDICADORES NEGATIVOS
Enfoque evaluativo docente	P1A	– Algunas de sus ideas ponen énfasis en la regulación del proceso de enseñanza	– Pensamiento docente que no permite ubicarlo en ningún polo –concepción *mixta indefinida-* – Ideas que hacen referencia a la rendición de cuentas hacia los padres de familia y a la acreditación de nivel educativo
	P1B	– Pensamiento docente ubicado en ubicado en un polo *pedagógico mixto* – Ideas que ponen el *énfasis en la regulación* del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación	– Algunas de sus ideas están centradas en la *acreditación* o *rendición de cuentas*

DIMENSIÓN	PROFESORA	INDICADORES POSITIVOS	INDICADORES NEGATIVOS
Programa de evaluación	**P1A**	– Existe una selección y secuenciación –aunque sin una lógica aparente- en las actividades para evaluar las competencias y campos formativos – El programa de evaluación de la SD1 quedó conformado por dos situaciones de evaluación –al inicio y al final de la semana- – La primera situación de evaluación –inicial- quedó configurada por 2 segmentos: * 1 segmento de preparación * 1 segmento de evaluación en sentido estricto – La segunda situación de evaluación –final- quedó configurada por 2 segmentos: * 1 segmento de evaluación en sentido estricto * 1 segmento de aprovechamiento – En términos generales, existe correspondencia entre el programa de evaluación diseñado para la SD1 y el realizado	– No se identifica una priorización ni equilibrio en las competencias y de los campos formativos programadas – No se identifican niveles progresivos de complejidad en las actividades de evaluación – No se identifican grados progresivos en la responsabilidad asumida por los distintos participantes – No se identifican situaciones de evaluación intermedias o continuas

DIMENSIÓN	PROFESORA	INDICADORES POSITIVOS	INDICADORES NEGATIVOS
Programa de evaluación	**P1B**	– Existe una selección y secuenciación –aunque sin una lógica aparente- en las actividades para evaluar las competencias y campos formativos – El programa de evaluación de la SD2 quedó conformado por dos situaciones de evaluación –al inicio y al final de la semana- – La primera situación de evaluación –inicial- quedó configurada por 5 segmentos, mencionados en orden de aparición: * 1 segmento de evaluación en sentido estricto * 1 segmento de preparación * 1 segmento de evaluación en sentido estricto * 1 segmento de preparación * 1 segmento de evaluación en sentido estricto – La segunda situación de evaluación –final- quedó configurada por 3 segmentos, todos ellos de *evaluación en sentido estricto* – En términos generales, existe correspondencia entre el programa de evaluación diseñado para la SD2 y el realizado	– No se identifica una priorización ni equilibrio en las competencias y de los campos formativos programadas – No se identifican niveles progresivos de complejidad en las actividades de evaluación – No se identifican grados progresivos en la responsabilidad asumida por los distintos participantes – No se identifican situaciones de evaluación intermedias o continuas

DIMENSIÓN	PROFESORA	INDICADORES POSITIVOS	INDICADORES NEGATIVOS
Situaciones o actividades de evaluación	P1A	– Se explicita la consigna global de la actividad – Se explicita la competencia y/o los contenidos promovidos y evaluados – Existe un cierre general de la situación de evaluación – Se identifica un segmento de preparación y uno de aprovechamiento – Se explicita la consigna de cada segmento – Se identifican algunos patrones dominantes de actuación que dan cuenta del ajuste –aunque no progresivo- de la ayuda por parte de la P1A – Presencia de algunos productos que dan cuenta de los contenidos evaluados – Existe un cierre general de cada segmento	– No se identifica una progresiva complejidad en las situaciones o actividades de evaluación identificadas en la SD1 – No se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación – El foco de la consigna está centrado en la actividad que se realizará – No se identifican segmentos destinados a la corrección/calificación – No se identifican segmentos destinados a la comunicación de los resultados de la evaluación – La mayoría de los productos realizados dan cuenta del tema revisado, más no de los contenidos que implica la competencia
	P1B	– Se explicita la consigna de cada segmento – Existe un cierre general de la situación de evaluación – Presencia de patrones dominantes de actuación que dan cuenta del ajuste –aunque no progresivo- de la ayuda por parte de la P1B – Existe un cierre general de cada segmento	– No se identifica una progresiva complejidad en las situaciones o actividades de evaluación identificadas en la SD2 – No se identifican situaciones de evaluación intermedias o continuas – No se explicita la consigna global de la actividad – No se explicita la competencia y/o los contenidos promovidos y evaluados – No se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación – El foco de la consigna está centrado en la actividad que se realizará – No se identifican segmentos destinados a la corrección/calificación – No se identifican segmentos destinados a la comunicación de los resultados de la evaluación – La mayoría de los productos realizados dan cuenta del tema revisado, más no de los contenidos que implica la competencia

DIMENSIÓN	PROFESORA	INDICADORES POSITIVOS	INDICADORES NEGATIVOS
Segmentos de Evaluación en sentido estricto o Tareas de evaluación	**P1A**	– Presencia de una consigna explicita que alude a la competencia evaluada – Se identifican algunas tareas *auténticas* – Se identifica un grado medio de *complejidad* – Se identifica un grado medio o superior de *exigencia cognitiva* – Utilización de materiales diversos – Presencia de patrones dominantes de actuación que dan cuenta del ajuste –aunque no progresivo- de la ayuda por parte de la P1A	– Ausencia total de criterios de evaluación claros y no arbitrarios que den cuenta del nivel de logro de las competencias y/o contenidos evaluados – No se identifican tareas de evaluación que promuevan la auto y co-evaluación – No se explicita el papel de los alumnos durante las actividades de evaluación, en tanto que no se les comunica cuándo están siendo evaluados – Se identifican escasas actuaciones que den cuenta del traspaso del control de la profesora a los alumnos
	P1B	Positivos: – Se identifica una consigna explícita que, únicamente, alude a la organización social de los alumnos – Se identifican algunas tareas *auténticas* – Presencia de un grado medio de exigencia cognitiva – Presencia de algunos patrones dominantes de actuación que dan cuenta del ajuste progresivo de la ayuda por parte del profesor – Se identifican algunas actuaciones que dan cuenta del traspaso del control de la P1B a los alumnos	Negativos: – No se identifica una consigna explicita que aluda a la competencia evaluada – Ausencia total de criterios de evaluación claros y no arbitrarios que den cuenta del nivel de logro de las competencias y/o contenidos evaluados – No se identifican tareas de evaluación que promuevan la auto y co-evaluación – Se identifica un nivel de complejidad *bajo* en la mayoría de las tareas – No se explicita el papel de los alumnos durante las actividades de evaluación, en tanto que no se les comunica cuándo están siendo evaluados – Falta de materiales diversos para resolver las tareas

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo pretendemos reflexionar sobre los principales resultados encontrados en nuestro trabajo de investigación, a la luz de las coordenadas teóricas que hemos presentado en los primeros dos capítulos de este informe.

Para ello, comenzaremos por retomar los objetivos de investigación y sus hipótesis asociadas, discutiendo los resultados en el mismo orden en que han sido presentados en los capítulos IV y V, dedicados al análisis de la progresiva concreción de las directrices sobre evaluación y al estudio de las prácticas de evaluación de dos profesoras, respectivamente. Enseguida, haremos un análisis de las limitaciones y aportaciones de este trabajo de investigación, así como de las posibles implicaciones educativas y líneas de investigación futuras que creemos pueden derivarse del mismo. Finalmente, cerramos el capítulo con la formulación de algunas orientaciones y recomendaciones que proponemos para la mejora de las prácticas de evaluación que actualmente se llevan a cabo en el contexto preescolar mexicano.

6.1. Discusión y conclusiones relativas a la concreción de las directrices sobre evaluación en los distintos niveles de la práctica educativa

La finalidad general que ha dado impulso a nuestra investigación ha sido el interés por estudiar y comprender las prácticas de evaluación que realiza el profesorado mexicano de Preescolar III en dos competencias relacionadas con el pensamiento matemático y el lenguaje oral, de acuerdo con los planteamientos propuestos por el nuevo currículum basado en un enfoque por competencias; reparando en los recursos y las dificultades a los que se ha enfrentado el profesorado para implementarlo, con el fin de formular algunas orientaciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas de evaluación que actualmente se llevan a cabo en el contexto preescolar mexicano.

Este interés ha sido delimitado y desglosado en los dos objetivos específicos, presentados en el capítulo III:

1. El primer objetivo ha consistido en identificar, describir y analizar la progresiva concreción –en términos de coherencia formal y teórica- de las directrices sobre la evaluación de los aprendizajes, propuestas en los documentos de los tres niveles de la práctica educativa: currículo (PEP 2004), instituto-centro (ISSSTE-Estancia Infantil) y aula (Preescolar III), respecto a dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral.
2. El segundo objetivo ha consistido en identificar, describir y analizar las características de algunas prácticas de evaluación –desde un modelo que contempla tanto el plano del pensamiento como el de la acción docente-, habitualmente diseñadas y utilizadas por el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, de acuerdo con las directrices contempladas en el currículo –PEP 2004- y en los procedimientos del instituto y del centro –ISSSTE y Estancia Infantil-, reparando en las dificultades a las que se enfrenta el profesorado para llevar a cabo dicha evaluación.

A continuación, reflexionaremos en torno a las cuestiones que se derivan de estos dos objetivos, a partir de los resultados obtenidos.

En concordancia con el *primer objetivo de investigación*, identificamos y describimos las características que deben adoptar las prácticas de evaluación de acuerdo con las

directrices contempladas en los documentos de los tres niveles de configuración: currículo (PEP, 2004), instituto (ISSSTE-Estancia) y aula (PIII); y analizamos el grado de concreción atendiendo a los aspectos formales y teóricos –desde un enfoque constructivista de naturaleza sociocultural y situado- que guardan entre sí las directrices de estos documentos –ver cuadros 4.7 y 4.8, respectivamente-.

Con relación a este primer objetivo, hemos formulado tres hipótesis. La primera –*hipótesis 1.1*- postula que existe una progresiva concreción –en términos de coherencia formal y teórica- entre las características y especificación de las directrices sobre las prácticas de evaluación contempladas en los documentos de los tres niveles –currículo (PEP 2004), instituto-centro (ISSSTE-Estancia Infantil) y aula (Preescolar III)-.

La segunda –*hipótesis 1.2*- postula que el grado de concreción –en términos de coherencia formal y teórica- que existe entre las directrices sobre la evaluación contempladas en los documentos de los tres niveles –currículo (PEP 2004), procedimientos del instituto y del centro (ISSSTE-Estancia Infantil) y aula (Preescolar III)- influye en las características que acaba adoptando el diseño de las prácticas de evaluación de dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, en el aula de Preescolar III.

La tercera –*hipótesis 1.3*- postula que las posibles dificultades que puede tener el profesorado de Preescolar III, al momento de diseñar las situaciones y tareas para evaluar en el aula dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, están relacionadas con el grado de concreción –en términos de coherencia formal y teórica- que existe entre las directrices sobre la evaluación señaladas en el currículo –PEP, 2004-, y en los procedimientos del instituto y del centro –ISSSTE y Estancia Infantil-.

Respecto a la primera hipótesis, tenemos que el primer nivel de configuración -el currículo- establece, de forma general, una guía de cómo y cuándo la educadora debe llevar a cabo las prácticas de evaluación; la cual consideramos que en lugar de ser flexible –como se señala en el documento- resulta más bien poco orientativa puesto que no establece criterios ni instrumentos que permitan realizar una evaluación sistemática de los aprendizajes de los alumnos. Ahora bien, sobre esta base poco orientativa, el instituto –segundo nivel de configuración- concreta y determina, en tres procedimientos documentados, una serie de lineamientos mucho más detallados sobre cómo y cuándo realizar las prácticas de evaluación en el aula, con la intención de *llevar de la mano* a la

educadora en su proceso de familiarización y dominio del nuevo currículo, basado en competencias.

En este sentido, es posible aceptar la *hipótesis 1.1,* al afirmar que existe cierto grado de *coherencia formal* en los documentos correspondientes a los dos primeros niveles de configuración –currículo e instituto-, en tanto que ambos niveles comparten y van concretando una serie de características estructurales: contemplan la elaboración de un diagnóstico inicial de cada alumno que deberá dar cuenta de sus aprendizajes previos –en términos de competencias-; y establecen que, a partir de los diagnósticos iniciales individuales, la profesora identifique y realice una selección anticipada de las competencias que los alumnos no poseen, las cuales deberán ser promovidas durante el curso escolar –en el caso del instituto, este listado de competencias se denomina *plan anual de trabajo* e incluye otros aspectos más específicos, tales como tipos de materiales a utilizar, compromisos que las profesoras asumirán y experiencias que les hacen falta a los alumnos-.

Asimismo, los documentos de los dos primeros niveles también determinan que la educadora registre, diariamente, la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y de su propio ejercicio docente –en el caso del currículo, el registro se realiza en el documento llamado *diario de la educadora;* en el caso del instituto, este registro forma parte de documento llamado *plan semanal* del aula y se hace en el apartado titulado *valoración de la aplicación de la situación didáctica-*; y señalan que, al cierre del curso escolar, la profesora realice un recuento final que incluya los logros, avances y limitaciones en la formación de los alumnos –a este documento el instituto lo denomina *evaluación final,* y en él también se da cuenta de qué tanto se cumplieron, o no, los aspectos mencionados en el *plan anual de trabajo-.*

Ahora bien, dentro de la progresiva concreción –en términos de coherencia formal- que van adoptando las directrices sobre la evaluación en los dos primeros niveles de configuración, es posible advertir ciertos matices que no resultan del todo coherentes entre sí. Así, tenemos que el currículo propone que a partir de la selección anticipada de las competencias, se diseñen las situaciones didácticas que se trabajarán durante todo el curso escolar, las cuales podrán tener una duración de hasta *un mes,* como unidad de tiempo para trabajar y evaluar cada competencia, cuidando que se atiendan todos los campos formativos; y sostiene que la planificación debe ser un proceso *flexible* en el que se pone en juego el conocimiento, la experiencia y la creatividad docente, lo cual no implica el uso de *formatos* o *plantillas* para el control del trabajo docente.

En cambio, el instituto no repara en el hecho de establecer el diseño previo de las situaciones didácticas ni se asegura de que, a partir de la selección inicial de competencias, se trabajen todos los campos formativos; reduce la unidad de tiempo para trabajar y evaluar una competencia a *una semana,* y de esos cinco días, destina dos –lunes y viernes- a la evaluación de los conocimientos previos y de los aprendizajes adquiridos, respectivamente; además, instaura el uso de una plantilla con unos apartados específicos, en torno a los cuales se deberán estructurar las actividades educativas de forma secuenciada y articulada; y finalmente, establece que no debe haber distinción entre las actividades *asistenciales* –alimentación, hábitos de higiene, siesta, etc.- y las *educativas*.

Una de las principales desventajas de estas especificaciones, a nuestro juicio y desde la lectura de los resultados, radica en el hecho de ceñir el proceso de enseñanza y evaluación a una semana, en la cual se establece que los días lunes y viernes deberán estar dedicados a realizar actividades de evaluación –para recuperar los aprendizajes previos y para reconocer los nuevos aprendizajes, respectivamente-, lo que implica que el profesorado disponga, únicamente, de tres días para lograr que sus alumnos desarrollen la competencia seleccionada; tarea poco probable si consideramos que la adquisición de competencias implica, desde nuestro marco teórico, diseñar y realizar situaciones y tareas auténticas y contextualizadas en las que los alumnos movilicen articuladamente diversos tipos de conocimientos (Coll, 2007a; 2009).

De igual forma, estas características, que a simple vista pudieran considerarse ventajosas, comportan una serie de consecuencias de índole negativa: impiden la espontaneidad y creatividad en el trabajo educativo y dificultan la implementación de recursos pedagógicos complejos y elaborados que permitirían dar cuenta de las competencias, objeto de la enseñanza y evaluación, pero que requieren la continuidad de un proceso sostenido en el tiempo –tales como la enseñanza basada en proyectos o el método de estudio de casos-. En este sentido, se ha visto que estas nuevas metodologías responden a la necesidad de que el aprendizaje y la evaluación sean *contextualizados y relevantes* para los estudiantes (Cumming y Maxwell, 1999; Gulikers, Bastian, y Kirschner, 2004: Díaz Barriga, 2006b); lo cual resulta imprescindible si recordamos que, como afirma Perrenoud (2011), "*toda competencia se encuentra esencialmente unida a una práctica social de cierta complejidad"* (p. 44).

Otro matiz que existe entre las directrices de los dos primeros niveles –currículo e instituto- tiene que ver con los aspectos que deberán incluirse al registrar la evaluación diaria de los aprendizajes. El currículo contempla que, en el *diario de la educadora,* la profesora deberá registrar una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación, así como las opiniones de los alumnos sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje; en cambio, el instituto establece que, en la *valoración de la aplicación de la situación didáctica,* la profesora registrará si las actividades favorecieron o no la competencia, las condiciones de la intervención educativa y lo que es necesario cambiar en la próxima planeación, dejando fuera la opinión de los alumnos sobre sus propios aprendizajes.

Finalmente, aunque ambos niveles proponen la elaboración de una *evaluación o recuento final*, el currículo establece que dicho recuento deberá incluir los logros, avances y limitaciones en la formación de los alumnos, así como las posibles causas y situaciones que las generaron, pero no menciona si este recuento deberá hacerse de forma individual o grupal; en cambio, las directrices propuestas por el instituto establecen que la evaluación final deberá incluir un contraste individual entre lo que los alumnos sabían y podían hacer al inicio del curso escolar contra lo que saben y pueden hacer al cierre del curso; y además deberá contener un análisis de qué tanto se cumplieron –o no- los aspectos contemplados, inicialmente, en el *plan anual de trabajo* del aula.

En lo que concierne al tercer nivel –el aula de Preescolar III-, la progresiva concreción en términos de *coherencia formal* se traduce en términos de un fuerte apego de las educadoras al cumplimiento de las directrices que el instituto establece, lo cual –como mencionamos anteriormente- no les permite ningún margen de acción para poner en juego su espontaneidad y creatividad, ni mucho menos para ajustar su práctica en función de las necesidades que surjan cuando, alumnos y profesoras, construyan conjuntamente la actividad.

Así, tenemos que los documentos generados por las profesoras para el aula de PIII –tercer nivel de configuración analizado-, se caracterizan por apegarse a la mayoría de las directrices sobre evaluación que el instituto ha establecido, encontrando que en ambos casos estudiados –Centro A y Centro B- los documentos generados son los mismos y comparten varias características entre sí, tales como: los *diagnósticos individuales* iniciales de los alumnos de ambos centros están basados en los aprendizajes previos –en términos de competencias- que logran al inicio del curso; a partir de estos diagnósticos –y en estricto apego a las directrices- las profesoras generan los *planes anuales de*

trabajo, estructurados en torno a las competencias que se supone fueron las menos logradas u observadas en los alumnos, y que por ende, se comprometen a promover durante todo el curso; las *planeaciones semanales* abarcan los cinco días hábiles de la semana, de los cuales el primero y el último incluyen actividades centradas en *recuperar lo que saben* los alumnos y en *reconocer lo que han aprendido,* respectivamente.

No obstante, tal como sucedió en los dos niveles de configuración anteriores, hemos identificado algunos matices formales en los documentos generados por ambas profesoras para el aula de PIII, los cuales no resultan del todo coherentes con las directrices establecidas por currículo y por el instituto: los diagnósticos individuales iniciales del aula de PIII del Centro B, no poseen información aportada por el equipo interdisciplinario; el plan anual de trabajo del aula de PIII del Centro B cumple, únicamente, con dos de los cuatro apartados establecidos por los documentos del instituto; ambas profesoras incluyen en su plan anual de trabajo cierto número de competencias que forman parte de los aprendizajes previos en la mayoría de los alumnos, contradiciendo lo que determinan tanto el currículo como el instituto sobre seleccionar, al inicio del curso, aquéllas competencias que estén menos presentes en los alumnos.

Además, ambas profesoras no establecen, de forma anticipada, una secuenciación de las competencias elegidas inicialmente, tal y como lo señala el currículo; ambas profesoras no dan cuenta de la valoración diaria de los alumnos sobre su propio aprendizaje, centrándose únicamente en la reflexión de la práctica docente; por otra parte, la profesora del Centro A no refleja en su evaluación final la adquisición de algunas competencias que formaban parte de su plan anual de trabajo y refiere que todos los alumnos registraron *avances relevantes*, lo cual no guarda coherencia con los resultados derivados del análisis de los diagnósticos finales individuales; finalmente, la profesora del Centro B refiere en su evaluación final que todas las planeaciones semanales fueron diseñadas a partir del plan anual del aula de PIII, lo cual no corresponde con los resultados. Al respecto, se identificaron algunas competencias seleccionadas inicialmente por la profesora del Centro B, las cuales no trabajó durante el curso escolar; en cambio, hubo otras que sí trabajó, aún cuando no formaban parte de su plan anual de trabajo original.

Ahora bien, con respecto a la progresiva concreción en términos de *coherencia teórica,* también es posible aceptar la *hipótesis 1.1,* en tanto que los documentos correspondientes a los dos primeros niveles de configuración coinciden en resaltar la

función formativa de la evaluación dirigida, no sólo a dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos, sino también a la reflexión del propio quehacer educativo; asimismo, ambos niveles coinciden en señalar la importancia de evaluar los aprendizajes de los alumnos en diferentes momentos del curso escolar –al inicio, continuamente y al final-; definen como herramienta principal de evaluación la observación directa de los alumnos; y otorgan un rol fundamental a la profesora como responsable de llevar a cabo las prácticas de evaluación.

Sin embargo, tal como sucedió con los aspectos formales, también fue posible identificar ciertos matices en la progresiva concreción –en términos de *coherencia teórica*- que acaban adoptando las directrices sobre evaluación en los diferentes niveles estudiados. Así, tenemos que el *concepto* de evaluación se va concretando en los dos primeros niveles, es decir, en el currículo –primer nivel- la evaluación aparece concebida como un medio para documentar el proceso de aprendizaje de los alumnos y su énfasis está puesto en el tránsito de la etapa preescolar a la primaria; en los documentos del ISSSTE para las Estancias –segundo nivel- la evaluación aparece conceptualizada como una tarea compleja que implica además del seguimiento de los alumnos, una herramienta para la toma de decisiones por parte de la educadora y una oportunidad de aprendizaje para los alumnos.

En el tercer nivel de análisis –documentos producidos por las profesoras del aula de PIII-, la evaluación aparece más enfocada al quehacer docente y no tanto, a los aprendizajes de los alumnos. Cabe mencionar que el concepto de evaluación identificado en los tres niveles analizados, no resulta del todo coherente con las coordenadas teóricas adoptadas, debido a que el componente comunicativo de la evaluación no considera ni está dirigido a los alumnos como sujetos responsables de su propio proceso de evaluación, y por tanto de su aprendizaje.

Referente a la *finalidad* de la evaluación, los documentos de los dos primeros niveles comparten, en términos generales, una visión *formativa* de la evaluación en la etapa preescolar, la cual se traduce en el establecimiento de una evaluación inicial o diagnóstica, una evaluación continua del ejercicio docente y una evaluación final, al cierre del curso. El énfasis en la función formativa de la evaluación implica establecer prácticas que permitan centrar la atención en los procesos que siguen los alumnos durante el desarrollo de las actividades escolares, así como en la evolución del dominio de las competencias, y no sólo en sus logros al final del curso. Al respecto, estos dos niveles son contundentes al señalar que en la etapa preescolar no se *califica*

numéricamente el desempeño de los alumnos y que para *acreditarla* bastará con que el alumno la curse. En los documentos generados por las profesoras para el aula de PIII –tercer nivel-, se reafirma esta finalidad encontrando que el énfasis de la evaluación está en el análisis del ejercicio docente y en buscar la coherencia entre lo que se eligió al inicio del curso y lo que finalmente se trabajó.

Con relación al *objeto* de la evaluación, un rasgo encontrado a partir del análisis de los documentos asociados a los tres niveles de configuración –currículo, instituto y aula-, tiene que ver con la ausencia de uno de los cuatro elementos que consideramos fundamentales –desde nuestra postura teórica asumida- al momento de plantear una enseñanza y evaluación de los aprendizajes en términos de competencias: la naturaleza contextual y situada de los procesos de adquisición y aplicación de las competencias (Coll, 2009; Díaz Barriga, 2006b). Así, ni en el PEP (2004) ni en el Programa de estudio 2011, ni en los procedimientos del ISSSTE, ni en los documentos generados en el aula, fue posible identificar la definición de los contextos de prácticas socioculturales en los que se adquieren las competencias y en los que han de aplicarse una vez adquiridas, lo cual implica también que los criterios para evaluar el desempeño de los alumnos respecto a las competencias estén desdibujados, pues –tal como apunta Coll (2009)-, el nivel de eficacia de una acción concreta está "*irremediablemente asociado a las exigencias de la demanda a la que responde, y estas exigencias pueden variar sensiblemente en función de la presencia o ausencia de algunos elementos contextuales…"* (p. 17).

Siguiendo con el *objeto de la evaluación,* llama nuestra atención el hecho de no encontrar en ninguno de los documentos analizados los *contenidos* asociados a cada una de las competencias incluidas en el currículo, pues hay que recordar que al desarrollar competencias no se renuncia a transmitir conocimientos (Perrenoud, 2011), ni los *criterios* ni *instrumentos* necesarios para evaluar el nivel de logro de las mismas. A partir de este hallazgo, se derivan una serie de implicaciones tales como que la evaluación de las profesoras acabe centrándose más en los comportamientos y actitudes de los alumnos que resultan directamente observables, y no en la integración y movilización de diversos tipos de conocimientos en contextos diversos y auténticos, como señalan diversos autores (Ahumada, 2003; Coll, 2009; Coll, Mauri y Rochera, 2012). Al respecto, coincidimos con Perrenoud (2011), cuando afirma que "*es más fácil evaluar los conocimientos de un alumno que sus competencias, puesto que, para encontrar las últimas se le debe observar en la acción, con tareas complejas, lo que toma tiempo y abre la vía a una controversia"* (p.20).

La relevancia de este hallazgo nos parece determinante para el tipo de prácticas que finalmente acaba diseñando y realizando el profesorado de Preescolar III, en el contexto educativo mexicano, y se relaciona directamente con el *modo de llevar a cabo la evaluación*. El hecho de que tanto en el currículo como en el instituto, el único instrumento propuesto para evaluar sea la observación –sin ninguna pauta sistemática a seguir- nos parece que plantea una posible desventaja para el profesorado, sobre todo si consideramos que desde el planteamiento teórico adoptado, y tal y como advierte Mottier (2010), la diversificación y uso de herramientas de evaluación permite estructurar y facilitar dicha tarea; posibilita, en especial, conservar las marcas de las actividades del alumno que son consultables en diversos momentos y por diferentes actores (alumnos, docentes, familias, otros especialistas de la educación, etcétera). En este sentido, los trabajos actuales sobre evaluación de las competencias proponen nuevas herramientas a los docentes; por ejemplo, el uso de indicadores de trayectorias de aprendizaje –portafolios- y *rúbricas* que definen niveles de adquisición y progresión [Tardif, (2006); citado en Mottier (2010)].

Respecto a los *momentos de la evaluación,* tanto los documentos correspondientes a los dos primeros niveles de configuración –currículo e instituto-, como los documentos diseñados por ambas profesoras, entienden la *evaluación continua* como la realización de un registro anecdótico sobre la actividad diaria realizada. Es decir, tanto el currículo como los procedimientos del instituto establecen que las profesoras deberán hacer una *evaluación diaria* que consiste en realizar un registro anecdótico sobre diferentes aspectos de la actividad realizada; esta acción, desde los documentos analizados, no considera un aspecto que desde las coordenadas teóricas adoptadas resulta imprescindible: el diseño de situaciones *ex profeso* de evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cual, de acuerdo con Anijovich (2010), ocasiona que los alumnos tengan menos oportunidades de percibir la relevancia del aprendizaje y de las actividades de evaluación, y con ello mejorar su desempeño.

Finalmente, hemos podido identificar en los documentos de los diferentes niveles analizados que la realización y responsabilidad del ejercicio de la evaluación recae –casi exclusivamente- en la profesora, quien figura como la principal *agente de la evaluación*, restando con ello la responsabilidad a los alumnos sobre su propio aprendizaje, al no involucrarlos en prácticas de auto y coevaluación; las cuales constituyen, desde nuestro marco teórico, una oportunidad de aprender a aprender (Coll, Mauri y Rochera, 2012; Martín y Moreno, 2007; Mauri y Rochera, 2010).

Ahora bien, los resultados que hemos comentado hasta ahora, también nos permiten confirmar la *hipótesis 1.2,* que postula que el grado de concreción –en términos de coherencia formal y teórica- que existe entre las directrices sobre la evaluación contempladas en el currículo (PEP 2004), y los procedimientos del instituto y del centro (ISSSTE-Estancia Infantil), influye en las características que acaba adoptando el diseño de las prácticas de evaluación de dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, en el aula de Preescolar III.

De hecho, las profesoras de ambas secuencias diseñan su plan anual y semanal con tal apego a los documentos del instituto, que a pesar de ser dos aulas con dos profesoras diferentes y dos contextos diferentes, acaban generando los mismos documentos y compartiendo las mismas dificultades. Consideramos que este grado de concreción formal impide el diseño y realización de un ejercicio docente que sea, verdaderamente, contextualizado y atienda a la diversidad de los alumnos; y está relacionado con el hecho de que el ISSSTE no ha sido ni es una institución cuyo fin principal sea educativo –recordemos que es más bien una de las instituciones más importantes de seguridad social en México-; y con la reciente implantación de un sistema de calidad –basado en la norma ISO 9001: 2008- que ha implicado la estandarización de los procesos propios de las Estancias Infantiles, desde una visión más empresarial que educativa.

Por último, estos hechos en conjunto nos permiten confirmar nuestra *hipótesis 1.3*, en tanto que se observa que las dificultades del profesorado de Preescolar III al momento de diseñar las situaciones y tareas para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, se relacionan con la falta de coherencia formal y teórica -con respecto al *enfoque constructivista de orientación sociocultural y situado* adoptado en este estudio- que guardan las directrices sobre la evaluación señaladas en los documentos de los tres niveles de configuración analizados.

Así, tenemos que las dificultades identificadas en las planeaciones de las profesoras se relacionan directamente con los aspectos menos orientativos del currículo y de los procedimientos del instituto; dando como resultado el diseño y realización de prácticas de evaluación sin tener claros los contenidos asociados a las competencias, sin emplear diversos instrumentos de evaluación ni determinar los criterios de evaluación que permitan a los alumnos iniciarse en la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2006; Coll, Mauri y Rochera, 2012; Mauri y Rochera, 2010). Reduciendo las prácticas de evaluación, únicamente, al momento de evaluación

en sentido estricto y afirmando que los alumnos desarrollan una competencia por haberla trabajado dos o tres días de la semana.

En este sentido, valdría la pena recordar que para que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, necesitan conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación. Pero no será posible progresar en esta línea, tal como señala Anijovich (2010), si no se establecen y se dan a conocer niveles de desempeños esperables, posibles, si no se desarrolla la capacidad de autoevaluación y si no se genera un modo de trabajar basado en el diálogo entre pares y con los docentes sobre estos aspectos.

Finalizamos el análisis de los resultados concernientes a nuestro primer objetivo, refrendando nuestra creencia en la evaluación como un instrumento poderoso para instaurar la reforma educativa, en tanto que se le considere como una práctica de actividad continua, formativa, reguladora, auténtica, participada y social. Tomada en su conjunto, la evaluación así entendida, constituye un sistema integrado en -y alineado o concordante con- las actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, Rochera, Naranjo y Mayordomo, 2007; Mauri y Rochera, 2010).

A continuación, damos paso a la discusión de los resultados en torno al segundo objetivo de nuestra investigación.

6.2. Discusión y conclusiones relacionadas con el análisis de las prácticas de evaluación realizadas por dos profesoras de PIII

En concordancia con el *segundo objetivo de investigación*, identificamos, describimos y analizamos las prácticas de evaluación habitualmente utilizadas por dos profesoras del PIII, respecto a dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, utilizando una pauta de análisis que considera las cuatro dimensiones originales propuestas por la CCEAE –enfoque evaluativo docente, programa de evaluación, situaciones de evaluación y tareas de evaluación-, pero adaptada a la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias y al contexto preescolar mexicano –ver cuadros 5.8, 5.17 y 5.18-, reparando en las dificultades a las que se enfrenta el profesorado para llevar a cabo dicha evaluación.

Con relación a este segundo objetivo, hemos formulado tres hipótesis. La primera –*hipótesis 2.1*- postula que las características del programa, las situaciones y las tareas de evaluación que acaba diseñando e implementando el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, estarán vinculadas con el tipo de concepción predominante en el enfoque evaluativo docente.

La segunda –*hipótesis 2.2*- postula que las posibles problemáticas que pueda tener el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, estarán relacionadas, por una parte, con el grado sucesivo de concreción –en términos de coherencia formal y teórica- que exista entre las directrices sobre evaluación de los diferentes niveles de la práctica; y por otra parte, con el tipo de concepción predominante en el enfoque evaluativo docente.

La tercera –*hipótesis 2.3*- postula que las características que acaban adoptando las situaciones y tareas de evaluación implementadas por el profesorado de Preescolar III, para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, estarán vinculadas con la naturaleza de los contenidos y las competencias seleccionadas.

Respecto al *enfoque evaluativo docente* –la primera dimensión estudiada-, los resultados ponen de relieve que las profesoras han logrado incorporar en su pensamiento algunos de los elementos que comporta la evaluación por competencias, tales como la integración de diferentes tipos de saberes y la articulación de la evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspectos que a su vez intentan tener presentes en las situaciones de evaluación que finalmente diseñan y desarrollan.

También ha sido posible advertir otros aspectos que, aunque están presentes en el pensamiento de las profesoras, no se ven reflejados en las actividades que finalmente diseñan y llevan a cabo, tales como: la comunicación de los resultados de la evaluación a sus alumnos, el diseño de actividades de evaluación individuales y el hecho de permitir que sus alumnos tengan un papel activo en la construcción y regulación de su propio aprendizaje. Estos resultados indican la presencia de un fenómeno observado por Spillane (1999), que resalta la creencia de un profesor de estar promulgando alguna iniciativa cuando en realidad existen pocas pruebas para corroborar dicha opinión. Asimismo, este hallazgo concuerda con los resultados de Acuña *et al.* (2012), quienes reportan haber identificado docentes que, con el fin de ejecutar procedimientos

supuestamente derivados del conocimiento del nuevo modelo, modifican sus referencias sin que esto conlleve un cambio *efectivo* en sus interacciones didácticas cotidianas.

En este sentido, consideramos que conocer las concepciones del profesorado al momento de definir las actividades de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y sus estrategias de enseñanza, nos permitiría comprender los motivos que orientan el diseño de las situaciones de evaluación y la jerarquización que realizan de los contenidos enseñados. Y entendemos que, sería favorable que los profesores identificaran y reflexionaran en torno a sus creencias, para comprender los efectos de éstas en los procesos de evaluación, así como el impacto que acaban teniendo en el aprendizaje de sus alumnos (Coll y Remesal, 2009; Katzkowics, 2010).

Los resultados correspondientes a la segunda dimensión estudiada, el *programa evaluativo* identificado en las SD analizadas, confirman el apego que la práctica de las profesoras guarda con los procedimientos documentados por el instituto. Así, en términos generales, fue posible identificar coincidencias entre el diseño y lo que finalmente acaba ocurriendo en la práctica de ambas profesoras, lo que nos permite entender que las profesoras –por ejemplo- acaben realizando únicamente situaciones de evaluación al inicio y al final de la semana de trabajo, no pudiendo identificar situaciones de evaluación intermedia o continua. Asimismo, encontramos que la mayoría de las situaciones de evaluación identificadas se caracterizan por ser grupales, lo cual no le permite a las profesoras mantener un seguimiento puntual del proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, y provoca que inviertan gran parte de su energía y atención en el hecho de intentar *mantener* el control y la atención de sus alumnos. Finalmente, encontramos que las profesoras no suelen incluir en su actuación consignas que expliciten a sus alumnos el momento de la evaluación como tal, ni los resultados derivados de tal práctica.

Concerniente a la tercera y cuarta dimensión estudiadas, los resultados obtenidos del análisis de las *situaciones y tareas de evaluación* muestran que ambas profesoras ponen en marcha situaciones medianamente complejas de evaluación que incorporan, además, *algunos* momentos que van más allá de la evaluación en sentido estricto, tales como: momentos de preparación de la actividad de evaluación –los cuales se centran en organizar socialmente al grupo de una forma determinada-, y momentos de aprovechamiento –enfocados en la reflexión de los alumnos sobre la tarea realizada-. No obstante, cabe señalar que se observó que la incorporación de estos momentos de evaluación, por parte de las profesoras, resulta más fortuita que intencional y deliberada.

Aunque la práctica evaluativa de ambas profesoras comparte estos rasgos, en general encontramos que ambas secuencias mantienen algunas diferencias, por ejemplo, en los aspectos relacionados con el grado de *complejidad y exigencia cognitiva* de las tareas de evaluación realizadas. En este sentido, observamos que la secuencia didáctica que aborda la competencia matemática –SD1- ostenta un grado mayor de complejidad y exigencia cognitiva que la secuencia sobre lengua oral –SD2-. De igual forma, la secuencia didáctica sobre pensamiento matemático, incluye actividades que permiten dar cuenta de los aprendizajes que supone la competencia promovida. En cambio, en la secuencia sobre lenguaje, la profesora realiza en ambos días actividades que no guardan ningún tipo de relación con la competencia promovida.

Estos resultados ponen de relieve la importancia de incidir en el enfoque evaluativo docente como una vía de cambio del quehacer educativo. De acuerdo con el tipo de concepción predominante en el pensamiento evaluativo de ambas docentes, era de esperarse un grado mayor de complejidad y exigencia cognitiva en las actuaciones de la profesora del Caso B, es decir, en la secuencia de lengua oral; considerando que –a diferencia de la profesora del Caso A-, la profesora del Caso B ostentaba mayor grado académico y experiencia docente, y fue posible ubicar su pensamiento en un polo pedagógico mixto de la evaluación. No obstante, como han señalado diversos autores (Coll y Remesal, 2009; Capelletti, 2010; Moncada, 2011; Ortega y Ortega, 2011; Perrenoud, 2011), la problemática de la evaluación supone una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de *hacer clases* y, a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales.

Ahora bien, una lectura de conjunto de los resultados hasta ahora presentados respecto a las cuatro dimensiones analizadas, nos ha permitido comprender cómo se llevan a cabo las prácticas de evaluación desde las categorías analizadas y confirmar –al menos parcialmente- la *hipótesis 2.1,* en tanto que las formas que acaban adoptando el programa, las situaciones y las tareas de evaluación diseñadas e implementadas por dos profesoras de Preescolar III parecen guardar relación, al menos parcialmente, con el enfoque de evaluación de las profesoras. Así, por ejemplo, tenemos que ambas profesoras conciben la evaluación como un instrumento –casi exclusivamente- al servicio de su propio ejercicio docente, lo cual se relaciona con el hecho de que no existan situaciones y tareas de evaluación –tanto diseñadas como implementadas-, encaminadas a hacer partícipes a los alumnos de su propia evaluación.

Este hallazgo resulta concordante con investigaciones anteriores, tales como la de Acuña *et al.* (2012), Gómez (2008) y la de Prieto y Contreras (2008), que demuestran la influencia de las creencias en la forma de diseñar e implementar las prácticas de evaluación en el aula. Y con estudios anteriores que han señalado el campo de la evaluación como un área de gran interés y preocupación para los profesores, por ser intrínsecamente compleja y constituir el aspecto más vulnerable de su trabajo, y a su vez, la parte más pública y visible del proceso de escolarización (por ejemplo, Hargreaves *et al.,* 2001; Remesal, 2006). En este sentido, estamos de acuerdo con Acuña *et al.* (2012) cuando afirman que: "*no podemos continuar sólo suplantando términos en el ámbito educativo, sin que esté asociado un cambio conceptual y epistemológico de lo que implica"* (p. 16).

De igual forma, estos resultados sobre cómo el pensamiento docente acaba –o no- determinando lo que sucede en la práctica educativa, nos han permitido reconocer algunas dificultades relacionadas con la secuenciación de las competencias y con la forma de evaluar los aprendizajes de los alumnos. Estas dificultades identificadas en la práctica son concordantes con los hallazgos encontrados en el análisis documental y ponen de relieve la confirmación de nuestra *hipótesis 2.2* -que postula que las posibles problemáticas del profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, están relacionadas, por una parte, con el grado sucesivo de concreción –en términos de coherencia formal y teórica- que existe entre las directrices sobre evaluación de los diferentes niveles de la práctica; y por otra parte, con el enfoque evaluativo docente-.

Al respecto, una de las principales dificultades identificadas tiene que ver con la ausencia de criterios que guíen a las profesoras al momento de determinar si sus alumnos aprendieron o no, hecho que puede tener un doble origen: por una parte, puede deberse al carácter abierto y flexible del currículo preescolar al momento de orientar las prácticas de evaluación, mismo que se mantiene en los procedimientos del instituto, cuando menos en lo que a este aspecto se refiere; y por otra, a las creencias *negativas* que las profesoras tienen acerca de la evaluación, considerándola como algo que *coarta la libertad del alumno*.

Otra dificultad a la que se enfrentan las profesoras al momento de determinar si se logró o no la competencia trabajada, tiene que ver con el hecho de que su proceso de enseñanza-aprendizaje está ceñido a una semana –de acuerdo con los procedimientos establecidos por el ISSSTE para las Estancias-, unidad temporal que a juzgar por el

análisis de la práctica docente, les resulta insuficiente para abordar de forma compleja, interrelacionada y contextualizada la enseñanza y evaluación de las competencias.

Por último, los hallazgos anteriores nos permiten confirmar la última hipótesis de nuestro estudio –*hipótesis 2.3*- que afirma que las características que acaban adoptando las situaciones y tareas de evaluación implementadas por el profesorado de Preescolar III, para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, están vinculadas con la naturaleza de los contenidos y las competencias seleccionadas. En el caso del pensamiento matemático se eligió una de las competencias más complejas de este campo, y la profesora A logró dar cuenta de dicha complejidad al trabajar conjuntamente las diferentes operaciones implicadas en la resolución de problemas; asimismo, consideramos que la naturaleza intrínseca asociada a esta área del conocimiento aportaba mayor grado de dificultad a la tarea. En el caso del lenguaje y comunicación, la competencia era más sencilla, lo cual se ve reflejado en el ejercicio docente de la profesora B y en la forma de evaluar los aprendizajes de sus alumnos; además consideramos que en el caso de lengua oral, en términos generales, no existe una dificultad asociada a la naturaleza intrínseca de esta área del conocimiento.

6.3. Orientaciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas evaluativas en el contexto preescolar mexicano

Como hemos señalado al inicio del capítulo, la finalidad perseguida en este trabajo era analizar y comprender las prácticas de evaluación que realiza el profesorado mexicano de Preescolar III en dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, de acuerdo con los planteamientos propuestos por el nuevo currículum basado en un enfoque por competencias en dos competencias; y formular algunas orientaciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas de evaluación que actualmente se llevan a cabo en el contexto preescolar mexicano.

A continuación atenderemos a la segunda parte de esta finalidad, organizando la presentación de las recomendaciones en torno a los niveles de configuración de la práctica que hemos utilizado en nuestro análisis: currículo (PEP 2004), instituto-centro (ISSSTE-Estancia Infantil) y aula (Preescolar III).

En relación con el primer nivel de configuración –PEP, 2004 y más recientemente el Programa de Estudio 2011-, consideramos fundamental identificar y determinar cuáles son los contextos de prácticas socioculturalmente relevantes en los que deberán ser movilizadas y evaluadas las competencias de los alumnos preescolares, con la finalidad de responder a las características especificas y retos de la sociedad mexicana en la que viven y participan. Esta definición facilitaría, a su vez, el establecimiento y utilización de criterios de evaluación que guíen el ejercicio docente porque, aunque el Programa 2011 ha mostrado un avance en el sentido de especificar cuáles son los *aprendizajes esperados* asociados a cada una de las competencias, su uso aún no es claro y no se incluyen pautas de cómo ponerlos al servicio de la evaluación. Además, entendemos que si el currículo enfatizara el papel fundamental de la evaluación como principal herramienta de reflexión y cambio –reparando en el hecho de que no por no cumplir una función acreditativa como tal posee menos valor-, el profesorado podría comenzar a romper con las idea de que en *preescolar no se evalúa* o que la evaluación es algo *negativo* para los alumnos.

Referente al segundo nivel de configuración –el ISSSTE y las Estancias Infantiles-, las principales recomendaciones tienen que ver con la rigidez que han adoptado sus procedimientos, ya que como dijimos anteriormente, en ellos no se contempla un margen para la espontaneidad del ejercicio docente. En este sentido, creemos que así como se está haciendo en otras etapas educativas a partir de la implementación de la RIEB –primaria, por ejemplo-, el instituto podría adoptar *nuevas* metodologías de trabajo para la etapa preescolar, tales como la *enseñanza basada en proyectos* y/o la *enseñanza basada en casos*.

Con la adopción de estas metodologías el instituto abriría la puerta a la posibilidad de una enseñanza flexible, auténtica y compleja, que realmente permita al alumnado la movilización integrada de diferentes tipos de conocimientos y la asunción de un rol activo en la construcción y evaluación de su propio aprendizaje. Además, el uso de estas metodologías permitiría al profesorado disponer del tiempo suficiente para promover las diferentes competencias y a partir de ello, dotarse de recursos variados para evaluar los aprendizajes de los alumnos –tales como rúbricas, portafolios, *rol playing,* entre otros-. Finalmente, consideramos que los procedimientos del instituto, y en general, su Sistema de Gestión de la Calidad se verían enriquecidos si cada determinado periodo de tiempo se promoviera una reunión con algunos representantes del profesorado de las diferentes Estancias para evaluar, intercambiar opiniones y brindar sugerencias en torno al funcionamiento, en la *práctica real*, de tales procedimientos.

Concerniente al tercer nivel de configuración –el aula-, consideramos que si bien en las situaciones y tareas de evaluación analizadas, ambas profesoras incorporan algunos de los elementos que los expertos consideran esenciales para la evaluación de competencias -tales como la complejidad, la relevancia y el uso interrelacionado de conocimientos de diversa índole- (Ahumada, 2005; Anijovich, 2010; Coll, 2009; Darling-Hammond y Snyder, 2000; Escamilla, 2008; Perrenoud, 2011; Tobón, 2005, entre otros), existen otros elementos que aún no están presentes.

En este sentido, hemos podido identificar algunos núcleos básicos de mejora que pueden ser vistos como líneas de acción a potenciar, para que el profesorado recupere y obtenga un mayor provecho de las diferentes actuaciones que ya forman parte –actualmente- de su práctica evaluativa; a continuación presentamos estos núcleos organizados en torno a los ámbitos de indagación que contempla nuestro modelo de análisis: enfoque evaluativo docente; programa de evaluación; y situaciones y tareas de evaluación.

Respecto al *enfoque evaluativo docente,* consideramos imprescindible, como núcleo de mejora, crear en las Estancias Infantiles una *cultura del aprendizaje co-constructivo* (Dahlberg, Moss y Pence, 2005), promoviendo la autorreflexividad a través del diálogo y las relaciones recíprocas entre los participantes. Una cultura que nos permita crear –en palabras de los autores- una *crisis* en nuestro propio pensamiento y, con ello, transgredir los discursos y las prácticas dominantes. Tenemos la firme convicción de que sólo gracias a la indagación crítica y a la práctica reflexiva, seremos capaces de comprender que nuestro propio pensamiento y nuestras prácticas se inscriben también dentro de discursos dominantes, pues como bien han señalado diversos autores (Cappelletti, 2010; Coll, 2007a; 2007c; 2009; Tobón, 2005; entre otros) y resume Perrenoud, (2011): *"El enfoque por competencias en los programas escolares reescritos es quizá solo la última transformación de una utopía muy antigua…hacer del colegio un lugar en que cada cual aprenda libremente y de manera inteligente cosas útiles para la vida…"* (p.112).

Por ello, tomando en cuenta que la investigación realizada y las evidencias obtenidas sugieren que ni las prácticas docentes ni los sistemas evolucionan muy rápido y que rara vez se cambia solo y sin conflictos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Fullan, 2002; Hargreaves, *et al.,* 2001; Perrenoud, 2011; Torres, 2000), resulta fundamental seguir impulsando la formación continua del profesorado para incidir tanto en el pensamiento docente como en el quehacer educativo, partiendo de lo que el profesorado piensa y hace actualmente, y planteándole retos que estén en posibilidades de asumir para

transformar, progresivamente, sus prácticas educativas y de evaluación en la dirección que marca la reforma curricular.

En relación con el *programa de evaluación*, hemos identificado cinco núcleos de mejora. El primer núcleo de mejora se refiere a la importancia de que las profesoras empiecen por establecer una secuencia equilibrada en la selección inicial que hacen de las competencias para todo el curso escolar, a partir de la cual promuevan los diferentes campos del conocimiento; y no sólo eso, entendemos que dicha selección debería centrarse en atender los llamados *aprendizajes básicos imprescindibles* –de acuerdo con Coll (2004; 2006) y, –sólo si se dispone de tiempo suficiente-, incorporar los aprendizajes *básicos deseables*.

Asimismo, como segundo núcleo de mejora, nos parece que las profesoras podrían diseñar e incorporar en su práctica docente un mayor número de situaciones individuales de evaluación, no sólo al inicio y al final de la secuencia didáctica sino también durante el desarrollo de la misma, en el marco de la adopción de nuevas metodologías de trabajo –sugerencia que hemos mencionado a propósito del segundo nivel de la práctica-; lo anterior consideramos que les permitiría realizar un ajuste más específico de las ayudas necesarias para avanzar en la construcción conjunta de significados compartidos sobre las competencias que han desarrollado sus alumnos y las que todavía les quedan por adquirir (Coll y Onrubia, 2002; Coll, Mauri y Rochera, 2012).

Además, la incorporación de nuevas metodologías de trabajo permitiría a las profesoras estar en condiciones de planear y desarrollar actividades y tareas, tanto de aprendizaje como de evaluación, con mayor complejidad y exigencia cognitiva que favorezcan la creación de nuevas zonas de desarrollo potencial –tercer núcleo de mejora-; se verían en la necesidad de incorporar a su práctica evaluativa diferentes momentos más allá de la evaluación en sentido estricto –cuarto núcleo de mejora-; y finalmente, podrían incluir actividades de evaluación permanente con el fin de dar un seguimiento continuo al progreso del aprendizaje de sus alumnos, es decir, a sus trayectorias individuales de aprendizaje –quinto núcleo de mejora-, y con ello posibilitar la personalización de este proceso, en el marco de la *nueva ecología del aprendizaje* (Coll, 2013).

Vinculados a las *situaciones y tareas de evaluación*, distinguimos dos núcleos de mejora que cabría optimizar en las prácticas de evaluación de las profesoras: el componente comunicativo y el componente de autorregulación. Respecto al primero, consideramos que las profesoras podrían explicitar la intencionalidad evaluativa de las diferentes

situaciones, compartir los criterios de evaluación con sus alumnos y disponer de momentos dirigidos específicamente a la comunicación y devolución de los resultados de la evaluación, pues en concordancia con las conclusiones de estudios anteriores (por ejemplo, Álvarez, 2008, 2009; Anijovich, 2010; Barrón, 2005; Mauri y Barberà, 2007; Sánchez, 2005), resulta fundamental comunicar los resultados a los alumnos –al margen de la etapa educativa que cursen- y hacerlo además de manera dialogada con ellos, incorporándolos e implicándolos en formas de actividad conjunta específicas para ayudarles a abordar la revisión de lo aprendido. En este sentido, la evaluación como acto comunicativo facilitaría la apropiación personal, por parte de los alumnos, del significado educativo que tienen los resultados de la evaluación, y los comprometería activamente –siempre en la medida de sus posibilidades y progresivamente- en el reconocimiento, revisión y reelaboración de lo aprendido (Coll, Mauri y Rochera, 2012; Colomina y Rochera, 2002).

O tal como afirma Zúñiga (2014), es necesario atrevernos a escuchar a nuestros estudiantes y tomarlos en cuenta como una fuente permanente de retroalimentación. El descubrir las percepciones de los estudiantes frente a sus procesos evaluativos puede develar información importante respecto de lo que hacen antes, durante y después de las evaluaciones.

En cuanto al componente de autorregulación, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de promover una doble intencionalidad en el proceso de evaluación, implicando a los alumnos en procesos de evaluación entre pares –coevaluación-, y en procesos de evaluación de su propio aprendizaje –autoevaluación-, considerando que para que un estudiante pueda autoevaluarse, necesita una retroalimentación que lo ayude a clarificar los objetivos por alcanzar, los criterios y estándares en su formación, así como las competencias pertinentes en esta formación. En consecuencia entendemos que, como ya han señalado diversos autores, la participación de los alumnos en su propia evaluación resulta una actividad altamente provechosa y productiva porque aumenta su comprensión, incrementa su responsabilidad en el aprendizaje y proporciona a los docentes información útil sobre su manera de enseñar (Díaz Barriga, 2006b; Hargreaves *et al.,* 2001; Rochera y Naranjo, 2007; Zabala y Arnau, 2008; entre otros).

Concluimos este apartado con la introducción del cuadro 6.1, en donde hemos recogido las principales orientaciones y recomendaciones descritas con anterioridad. Y a continuación damos paso a la discusión de las aportaciones y cuestiones abiertas relacionadas con nuestra investigación.

Cuadro 6.1. Principales orientaciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas de evaluación basadas en competencias en el contexto preescolar mexicano

Niveles de configuración	Principales orientaciones y recomendaciones
Primer nivel El PEP 2004 y el Programa de Estudio 2011	* Definición de los *contextos de prácticas socioculturalmente relevantes* para el alumnado preescolar mexicano * Definición de los criterios de evaluación, así como de otros instrumentos de evaluación, además de la observación
Segundo nivel El ISSSTE-Estancias Infantiles	* Adopción de nuevas metodologías de trabajo, que rompan con la rigidez y promuevan la flexibilidad –enseñanza basada en proyectos, enseñanza basada en casos- * Adopción de nuevos instrumentos de evaluación, congruentes con las nuevas formas de trabajo –uso de rúbricas, portafolios, rol playing- * Creación de espacios para promover la reflexión y análisis de las educadoras sobre el funcionamiento, en la práctica real, de los procedimientos documentados
Tercer nivel Aula de Preescolar III de dos Estancias Infantiles	*Respecto al enfoque evaluativo docente* * Promoción de una cultura del aprendizaje co-constructivo que favorezca la indagación crítica y la práctica reflexiva de las docentes de las Estancias Infantiles del ISSSTE
	Respecto al programa de evaluación * Selección y secuenciación de las competencias consideradas como básicas imprescindibles * Diseño de un mayor número de situaciones de evaluación individuales durante el desarrollo de una secuencia didáctica * Incorporación de actividades de evaluación con mayor complejidad y que les impliquen a los alumnos mayor exigencia cognitiva * Incorporación de diferentes momentos de evaluación, que vayan más allá de la evaluación en sentido estricto * Incorporación de actividades de evaluación permanentes que le permitan a las profesoras darse cuenta del progreso continuo en el aprendizaje de sus alumnos
	Respecto a las situaciones y tareas de evaluación * Comunicación de los momentos y resultados de la evaluación a los alumnos, con la finalidad de promover la responsabilidad sobre su propio aprendizaje * Promoción del componente de autorregulación, a través de la realización de actividades de coevaluación y autoevaluación

6.4. Aportaciones y cuestiones abiertas

La lectura global de los resultados alcanzados en nuestro estudio nos ha permito confirmar la viabilidad de un modelo de análisis de las prácticas de evaluación basado en un enfoque constructivista de naturaleza sociocultural, originalmente desarrollado para contribuir a un mejor conocimiento de los recursos y dificultades del profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de España, en el marco de los planteamientos de la reforma educativa impulsada por la L.O.G.S.E., y convenientemente adaptado al contexto mexicano, para dar cuenta de las prácticas de evaluación basadas en competencias, que realiza el profesorado de Educación Preescolar, a la luz de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en México.

Además, los resultados ponen de relieve la potencialidad, interés y viabilidad de este modelo de análisis para comprender, no sólo la reinterpretación del nuevo currículo en el pensamiento docente –en especial lo referente a la conceptualización de la evaluación de los aprendizajes-, sino la manera en cómo acaba siendo implementado en la práctica evaluativa. A diferencia de estudios previos sobre las concepciones del profesorado, realizados en el marco de la reforma educativa en México –Acuña *et al.* (2012), Gómez y Seda (2008)-, en nuestro estudio hemos podido identificar tanto la concepciones como la práctica evaluativa del profesorado, lo que nos ha permitido capturar la compleja dinámica que encierran las prácticas de evaluación de competencias, en el contexto de la reforma preescolar mexicana; y dar cuenta de cómo esta dinámica acaba siendo influenciada –o no- por el tipo de concepciones sobre la evaluación que predomina en el pensamiento del profesorado de preescolar.

En este sentido, asumimos que una de las principales aportaciones de nuestra investigación radica en el hecho de que nos permite acercarnos a la comprensión de cómo se acaban concretando las intenciones educativas de un currículo basado en competencias, a lo largo de los diferentes niveles de configuración de la práctica, entendidos desde un marco teórico y metodológico constructivista de naturaleza sociocultural y situada. A partir de esta comprensión, hemos podido identificar algunas de las dificultades a las que se ha enfrentado el profesorado, al momento de incorporar los elementos de un currículo –basado en competencias- a su pensamiento, y reflejarlos en su práctica de evaluación diaria; lo cual nos ha puesto en condiciones de reconocer aquellos núcleos de mejora entendidos como áreas de oportunidad o hilos desde los cuales tirar, para incidir en la formación del profesorado y en las condiciones que

posibiliten diseñar e instrumentar prácticas de evaluación de aprendizajes *complejas, auténticas y contextualizadas.*

Otra de las principales aportaciones de nuestro trabajo tiene que ver con el hecho de haber puesto la mirada en una etapa educativa que ha sido infravalorada y un tanto abandonada por los investigadores educativos: la educación preescolar. En nuestra opinión, el hecho de abordar e indagar –de manera rigurosa y exhaustiva- acerca de las prácticas de evaluación de los aprendizajes, y con ello, acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en la primera infancia, representa una oportunidad de otorgarle cierto grado de *formalidad* a los *saberes básicos imprescindibles* (Coll, 2004; 2006) que se aprenden y se enseñan en esta etapa; y de subrayar la importancia de éstos en la vida –presente y futura- de los niños, pues como dice la frase que abre nuestro informe, los niños son y ya están en este mundo.

Finalmente, a través del análisis realizado y de la identificación de lo que está y no está presente en las prácticas de evaluación –a la luz de un enfoque constructivista de naturaleza sociocultural y situada-, es posible constatar que una reforma educativa no se decide sólo desde el alto nivel, no emana espontáneamente de la base, sino que se construye gracias a un proceso participativo, paciente, complejo, que recurre a dispositivos y competencias específicas de concertación y de innovación, de pequeña y gran escala (Perrenoud, 2011).

Por otra parte, entendemos que si bien los resultados de la investigación realizada evidencian algunos puntos clave en los que anclar la formación docente, el carácter cualitativo y de caso único del estudio presentado supone la principal limitación con respecto a la generalización de las conclusiones señaladas.

Por ello, juzgamos pertinente la realización de nuevos estudios que indaguen en prácticas de evaluación de otros centros educativos, con una duración diferente, con competencias asociadas a otros campos formativos diferentes de los estudiados; investigaciones que tomen en cuenta las últimas modificaciones que ha sufrido el currículo preescolar mexicano y que continúen indagando sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en una etapa educativa que, hasta hace algunos años, no era considerada como parte de la Educación Básica obligatoria en México; a partir de las cuales sea posible identificar otros retos y necesidades diferentes que atender para continuar impulsando el actual movimiento de reforma educativa.

De igual forma, creemos que investigaciones futuras deberían incluir el estudio de las concepciones y creencias del profesorado sobre las competencias y su proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como el análisis de las prácticas con las que habitualmente evalúan a sus alumnos, en los niveles subsecuentes que forman parte de la Educación Básica en México; es decir, en primaria y secundaria, sobre todo si lo que realmente se persigue es lograr la articulación entre estos niveles. Y sólo así, estaremos en condiciones de saber si el enfoque por competencias –adoptado como eje de la Educación Básica mexicana- es exclusivamente un lenguaje de moda (Coll, 2007a); o si es, lo que Perrenoud (2011) llama *una reforma del tercer tipo,* que no puede prescindir de un debate acerca del sentido y las finalidades de la educación escolar (Coll, 2006, 2013; Coll y Martín, 2006a; 2013), ni colocarse en un profundo divorcio entre lo que piensan los docentes y lo que el sistema espera de una reforma del tercer tipo.

En conclusión, estimamos que dichas investigaciones posibilitarían la comprensión y mejora de los retos y necesidades que hasta ahora ha planteado el movimiento de Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en México y permitirían hacer frente desde un inicio –y en palabras de Coll (2013)- *"al desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar que está menguando la capacidad para aprender de una parte importante del alumnado"* (p. 34).

6.5. Conclusiones generales

A modo de síntesis, presentamos a continuación las principales conclusiones derivadas de nuestro trabajo:

i. En lo que concierne a la identificación, descripción y análisis de la progresiva concreción –en términos de coherencia formal y teórica- de las directrices sobre evaluación contenidas en los documentos de los tres niveles de configuración -currículo, instituto-estancias y aula- , podemos concluir que:

- El análisis de las directrices sobre evaluación en los tres niveles arroja que, efectivamente, existe una progresiva concreción en términos de *coherencia formal* en tanto que los documentos correspondientes a los dos primeros niveles –currículo e instituto- comparten y van haciendo cada vez más

específicas una serie de características estructurales, las cuales en el nivel de aula –tercer nivel- son adoptadas en estricto apego por las profesoras. Asimismo, fue posible constatar una progresiva concreción en términos de *coherencia teórica* –respecto al enfoque constructivista sociocultural y situado- en tanto que las directrices sobre evaluación, contenidas en los documentos analizados, resaltan algunas características de la evaluación que desde el posicionamiento teórico asumido se consideran fundamentales.

- El análisis de las directrices sobre evaluación en los tres niveles también permite corroborar que, aunque existe una progresiva concreción en términos de coherencia formal y teórica –en tanto que los tres niveles analizados contemplan la elaboración de un diagnóstico inicial a partir del cual estructuran su práctica anual; un registro diario a cargo de la profesora sobre el aprendizaje de sus alumnos y su propio ejercicio docente; y un recuento al cierre del curso escolar, que incluye los logros, avances y limitaciones en la formación de los alumnos-, es posible identificar otros aspectos que no resultan del todo coherentes entre sí, en las directrices correspondientes a los documentos de los dos primeros niveles –por ejemplo, el currículo propone que se diseñen anticipadamente las situaciones didácticas que se trabajarán durante todo el curso escolar, las cuales podrán tener una duración de hasta *un mes* y sostiene que la planificación debe ser un proceso *flexible* que no implica el uso de *plantillas o formatos* para el control del trabajo docente*;* en cambio, el instituto no repara en el hecho de establecer el diseño previo de las situaciones didácticas, reduce la unidad de tiempo para trabajar y evaluar una competencia a *una semana* e instaura el uso de una *plantilla o formato* con unos apartados específicos-. Esta situación determina –y en ocasiones limita- el tipo y características de las prácticas de evaluación que el profesorado de PIII acaba diseñando en dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral.

- Se confirma que el grado de concreción observado en las directrices sobre evaluación contenidas en los documentos de los tres niveles, así como la presencia de algunos matices que no resultan del todo coherentes entre sí,

está relacionado con algunas de las dificultades identificadas en el diseño de las prácticas de evaluación del profesorado de PIII en dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, dando lugar a pautas específicas de acción que impiden un diseño flexible y contextualizado del ejercicio docente.

ii. En lo que concierne a la identificación, descripción y análisis de las características de algunas prácticas de evaluación –desde un modelo que contempla tanto el plano del pensamiento como el de la acción docente-, habitualmente diseñadas y utilizadas por el profesorado de Preescolar III para evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, podemos concluir que:

- A partir del modelo teórico-metodológico asumido, se constata que las características que acaban adoptando el programa, las situaciones y las tareas de evaluación diseñadas e implementadas por dos profesoras de PIII, en dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, guardan relación –al menos parcialmente- con el tipo de concepciones predominantes que tienen sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

- La identificación y análisis de algunas de las dificultades que enfrentan dos profesoras de PIII al momento de evaluar dos competencias sobre pensamiento matemático y lenguaje oral, confirma que éstas se relacionan, por una parte, con el grado de concreción observado en las directrices sobre evaluación contenidas en los documentos de los diferentes niveles, así como con la presencia de algunos matices que no resultan del todo coherentes entre sí; y por otra, con el tipo de concepciones predominantes sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación que caracterizan su enfoque evaluativo docente.

- El análisis de las prácticas de evaluación en dos competencias pertenecientes a dos campos del conocimiento diferentes, permite corroborar que la naturaleza intrínseca de los contenidos asociados a cada

una de las competencias, determina -en cierta forma- las características que acaban adoptando las situaciones y tareas de evaluación implementadas por las profesoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, K., Irigoyen, J., Jiménez, M. y Noriega, J. (2012). Educación basada en competencias: consideraciones sobre la percepción del docente. *Revista de Educación y Desarrollo, 20,* 4-17.

Ahumada, P. (1998). Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista *Revista Enfoques Educacionales. Vol. 1, No. 2.*

Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Ahumada, P (2003) .Estrategias y procedimientos para una evaluación autentica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. *Cuadernos IRC,* 28-39. Universidad de Valparaíso, Chile. Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://prontus.uv.cl/pubacademica/pubcarreras/pubmedicinav/site/artic/20060831/asocfile/evalaucion_autentica.pdf

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, no.45,* 11-24.

Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje, 11*, 4-22.

Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman, *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86–126). Neuchâtel: Del chaux et Niestlé.

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boek.

Allal, L. (1993). Evaluation formative des processus d'apprentissage: Le rôle des régulations métacognitives. In R. Hivon, *L'évaluation des apprentissages: Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 57–74). Québec: Editions du CRP.

Allal, L., y Pelgrims, G. (2000). Assessment of –or in- the zone of proximal development. *Learning and Instruction, 10*, 137-152.

Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, no.45,* 45-68.

Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 63 (22,3),* 127-140.

Álvarez, I. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(3), No. 9,* 1007-1030.

Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Amaya, G. (2006). Los entornos virtuales de simulación de la realidad, espacios vistos como ejes que permiten situar el aprendizaje dentro de un contexto institucionalizado de educación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la sociedad de la información. 7(1).* Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07/n7_art_gaf.htm

Angulo, F. (1997). Comprenent la vida a l'aula I a l'escola. En A. Pérez Gómez (Coord.). *Models d'investigació a l'aula.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Angulo, F. y Rendón, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos XXXVII, No. 2,* 281-299.

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa.* Cap. 5, (pp. 129-149). Argentina: Paidós.

Asociación Mundial de Educadores Infantiles-World Association of Early Childhood Educators, (2004). *Informe AMEI-WAECE. La educación de la primera infancia, reto del siglo XXI.* España: Asociación Mundial de Educadores Infantiles-World Association of Early Childhood Educators (AMEI-WAECE), Editorial de la Infancia.

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México.

Baartman, L., Bastiaens, T., Kirschner, P. y Van der Vleuten, C. (2006). The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation, 32*, 156-170.

Barberà, E. (1999). *La evaluación de la enseñanza, la evaluación del aprendizaje.* Barcelona:

Barberà, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en la educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, vol. 3. no.2,* 94-99.

Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *EDUCERE, Año 9, 31,* 497-503.

Barberà, E. (2005). Calificar el aprendizaje mediante la evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, no.45,* 69-84.

Barberà, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (Eds.) (2008). *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis.* Barcelona: Graó.

Barrera, Edith. (2005) La Educación Preescolar en México 1970-2005. *Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, LXII Legislatura de la Cámara de Diputados, H. Congreso de la Unión*, *Boletín No.7*, 28-39. Consultado en Septiembre de 2013 en: http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/006_centros_de_estudio/04_centro_de_estudios_sociales_y_de_opinion_publica/003_accesos_directos/002_publicaciones/005_boletin_del_cesop/007_boletin_num_7

Barrón, C. (2003). La educación basada en competencias en el marco de la globalización. En A. Valle (coord.) *Formación en competencias y certificación profesional.* México: CESU, No. 91. Pensamiento Universitario.

Barrón, C. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Perspectiva Educacional, no.45,* 103-120.

Basedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en educación infantil.* Sexta edición. Barcelona: Graó.

Bereiter, C. (1997). Situated cognition and how to overcome it. En J. A. Whitson y D. Kirshner (comps.). *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspective,* Mahway, NJ, Lawrence Erlbaum.

Bergman, M. y Coxon, A. (2005). La calidad en los métodos cualitativos. *FQS: Forum Qualitative Social Research.* 6(2), Art. 34.

Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. En M. Birenbaum and F. Dochy (Ed.). *Alternatives in Assessment of achievements, learning processes and prior knowledge.* Boston, Dordrecht, London: Kluwer Academic Publishers.

Birenbaum, M. y Dochy, F. (1996). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Boston/Dordrecht/London: Kluwer Academic Publishers.

Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education, 5 (1)*, 7-74.

Black, P., y Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal, 29 (5)*, 623-637.

Bloom, B., Hastings, J. y Madaus, F. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw-Hill.

Bloom, B., Hastings, T. y Madaus G. (1975). Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel.

Broadfoot, P.M. (1996). *Education, Assessment and Society. A Sociological Analysis*. Buckingham: Open University Press.

Broadfoot, P., y Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of "Assessment in Education". *Assessment in Education, 11 (1)* 7-27.

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, vol. 18, no. 1, pp. 32-42.

Brown, S., Race, P. y Smith, B. (1996). *An assessment manifesto. 500 Tips on Assessment.* London: Kogan.

Brown, G., & Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: a cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(1/online first)

Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula.* Barcelona: Paidós.

Candela, A., Rockwell, E., y Coll, C. (2004). What in the World Happens in Classrooms? *Qualitative Classroom Research European Educational Research Journal, 3 (3)*, 692-713.

Cappelletti, G. (2010). La evaluación por competencias. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa.* Cap. 7, (pp. 177-202). Argentina: Paidós.

Cárdenas, T. (2011) El trabajo docente con el enfoque por competencias. En Dipp, A. y Barraza, A. (Coords.) *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación.* Cap. 9. (pp. 196-221). México: Instituto Universitario Anglo Español A. C. y Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Carreras, J. y Perrenoud, Ph. (2005). El Debat sobre les competències a l'ensenyament universitari. *Quaderns de docència universitària, 5*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona.

Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana.* Madrid: Gredos.

Clancey, W. (1993). Situated action: a neuropsychological interpretation. Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17, 87-116.

Clancey, W. J. (1997). *Situated cognition: On human knowledge and computer representations.* Cambridge: Cambridge University Press.

Colomina, R. (1996). *Interacció social i influencia educativa en el context familiar.* Tesis doctoral. Universitat de Barcelona: Barcelona

Colomina, R. (2001). Activitat conjunta i influència educativa en el context familiar. *Educar*, *octubre-diciembre,* 28, 181-204.

Colomina, R. y Onrubia, J. (1997). La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula. *Cultura y Educación, 8,* 63-72.

Colomina, R., Mayordomo, R., y Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje, 93,* 67-80.

Colomina, R., y Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 415-435). Madrid: Alianza.

Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza Editorial.

Colomina, R., y Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía, 318,* 56-62.

Colomina, R., Rochera, M. J. y Barberà, E. (2002). La evaluación de los aprendizajes en matemáticas no comienza ni termina con las tareas de evaluación. *Uno Revista de Didáctica de las Matemáticas, 30,*102-113.

Coll, C. (1981). Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario. *Cuadernos de Pedagogía*, *81-82,* 8-12.

Coll, C. (1983). *Interactividad e interacción. Bases para un análisis psicoeducativo de la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje*. Documento no publicado. Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y rendimiento escolar. *Infancia y Aprendizaje, 27-28,* 119-138.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona: Laia [Reeditado por la editorial Paidós en 1991].

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje, 41,* 131-142.

Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación.* Barcelona: Barcanova.

Coll, C. (1990a). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios

y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (1990b). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (1992). Elementos para el análisis de la práctica educativa. En C. Genovard; J. Beltrán y F. Rivas (Eds.), *Psicología de la Instrucción III. Nuevas perspectivas.* Madrid: Síntesis, pp. 89-102.

Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas, 24,* 3-29.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, *69*, 153-178.

Coll, C. (1997). La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc de referència per a l'educació escolar. En C. Coll (Coord.), *Psicologia de la instrucció* (pp. 427-503). Barcelona: Ediuoc.

Coll, C. (coord.) (1998). *Psicología de la Educación*. Barcelona: EDHASA.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-HORSORI. pp. 15- 24.

Coll, C. (coord.) (2001). *Psicología de la Instrucción.* Barcelona: UOC.

Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 147-186). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (2001b). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 29-64). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (2001c). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa, 120,* 37-43.

Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía, 339*, 80-84.

Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).* Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/139

Coll, C. (2007a). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa, 161,* 34-39.

Coll, C. (2007b). El projecte Bàsic: competències bàsiques i sabers fonamentals. A C. Coll (director), M. Alegre, M. Essomba, R. Manzano, Ma. Masip y J. Palou. *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 20-34). Barcelona: Editorial Mediterrània, SL.

Coll, C. (2007c). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 370*, 19-23.

Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. Conferencia magistral presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Veracruz, México. 21-25 Septiembre de 2009.

Coll, C. (2010). Reformas educativas: hacia una re-significación de la enseñanza y el aprendizaje. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 21. Buenos Aires, República Argentina. Septiembre de 2010.

Coll, C. (Ed.). (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula,* 219, p. 31-36.

Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje, 90,* 111-132.

Coll, C.; Barberà, E.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M.J. (Autores), con la participación de Lago, J.M.; Naranjo, M. y Remesal, A. (1999). *Pauta de análisis de las situaciones de evaluación en matemáticas*. Documento de uso interno. Departamento de Psicología Evolutiva de la Educación. Universidad de Barcelona.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60,* 189-232.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M. Ángeles Melero (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.

Coll, C. y cols. (1998). Proyecto: *Actividad conjunta, estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje*

en las prácticas educativas escolares, subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del M.E.C. (PB95-1032).

Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Barcelona: Graó.

Coll, C. y Martín, E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. *Signos. Teoría y práctica de la educación, 18*. 64-77.

Coll, C. y Martín, E. (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En E. Martín y C. Coll. *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza.* (pp. 13-57). Barcelona: Edebé.

Coll, C. y Martín, E. (2006a). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, *3*, 6- 73.

Coll, C. y Martín, E. (2006b). *The curriculum: the current debate. Basic learning, competencies and standards.* Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC).

Coll, C. y Martín, E. (2013). Curriculum Reforms and the Field of Curriculum in Spain. To be published in W. F. Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research, 2nd edition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Coll, C., Martín, E. y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 147-186). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.

Coll, C. y Miras, M. (1990). Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 395-417). Madrid: Alianza.

Coll, C. y Onrubia, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, *2.* 241-259.

Coll, C. y Onrubia, J. (1999a). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 141-168). Barcelona: ICE/HORSORI.

Coll, C. y Onrubia, J. (1999b). L'observació i anàlisi dels processos instruccionales des d'una perspectiva constructivista. En C. Coll (Coord.), *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar* (pp. 113-172). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía, 318,* 50-54.

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, no.346,* 33-70.

Coll, C. y Rochera, M. J., (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje, 92,* 109-130.

Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R., y Naranjo, M. (2006). *La evaluación continuada como instrumento para el ajuste de la ayuda pedagógica y la enseñanza de competencias de autorregulación*. 4º Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). 5-7 de julio. Barcelona.

Coll, C., Rochera, M.J., Mayordomo, R. M. y Naranjo, M. (2007). Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC. *REIPE Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 5, (3),* 325-343.

Coll, C., Rochera, M. J., Mayordomo, R. y Naranjo, M. (2007). Avaluació continuada i ensenyament de les competències d'autoregulació: una experiència d'innovació docent. *Quaderns de docència universitària, 8*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona.

Coll, C., Rochera, M.J. y Onrubia, J. (2009). De la evaluación continuada hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En M. Castelló (Coord.), *Tendencias actuales de la investigación sobre evaluación auténtica en secundaria y universidad* (pp.117-143). Barcelona: Edebé.

Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. y Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls, *Los contenidos en la Reforma* (pp. 81-132). Madrid: Santillana.

Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. En R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 47-60). Cambridge: Cambridge University Press.

Collins, A., Brown, J.S. y Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: LEA.

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas.* República de Chile: Ministerio de Educación.

Cumming, J. y Maxwell, G. (1999). Contextualizing Authentic Assessment. *Assessment in Education, vol. 6, no. 2*, 177-194.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil.* Barcelona: Graó.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Darling-Hammond, L., Wise, A, y Pease, S. (1989). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. En E. R. House (Ed.) New directions in educational evaluation (pp.203-253). London: The Falmer Press.

Darling-Hammond, L., Ancess, J. y Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work.* NY: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, 16,* 523-545.

Delandshere, G. (2002). Assessment as Inquiry. *Teachers College Record. Vol. 104*, *no. 7*, 1461–1484.

Delgado, A., *et al.* (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: MEC.

Derry, S., Levin, J. y Schauble, L. (1995), Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology, 22(1),* 51-57.

Desimone, P. (2007). Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos, en el 2º nivel de transición de la educación parvularia, en la comuna de Curicó, VII Región, Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5*, No. 5e, 37-47.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de las competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos, vol. XXVIII, no. 111*, pp. 7-36

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.5, no. 2.* Consultado en Abril del 2008 en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Díaz Barriga, F. (2006a). Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. En F. Díaz Barriga. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. (pp. 1-28). México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz Barriga, F. (2006b). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En F. Díaz Barriga. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. (pp. 125-163). México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz Barriga, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de Educación Básica en México. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol. 53(1),* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Enero 2014, 36-56. Consultado el 15 de marzo de 2014, en: http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/issue/current

Diccionario de la Lengua Española consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3yLEMA=competencia

Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction, 2* (2001), 11–20.

Dochy, F., y Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, *27* (5), 415–432.

Edwads, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.* Barcelona: Paidós/MEC [publicación original en inglés en 1987].

Engeström, Y. y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En J. A. Whitson y D. Kirshner (comps.). *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives,* Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Escamilla, A., Lagares, A.R. y García Fraile, J.A. (2006). *La LOE, perspectiva pedagógica e histórica.* Barcelona: Graó.

Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros.* Barcelona: Graó.

Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación del aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.

Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y método. En Wittrock, M. C. (ed.). *La Investigación de la Enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-443). Barcelona: Paidós/MEC.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Forman, E., Minick, N. y Stone, C. (eds.) (1993). *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development.* New York: Oxford University Press.

Fowell, S., Southgate, S. y Bligh, F. (1999). Evaluating assessment: the missing link? *Medical Education, 33,* 276-281.

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?*, Estudios Pedagógicos XXXVII, No. 2,* 89-107.

Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica, No. 16*, pp. 48-57. Consultado el 30 de Agosto de 2013 en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf

Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan y cómo deberían enseñar en las escuelas*. México: SEP/Coop. Española, Fondo Mixto de Coop. Técnica y Científica. México-España.

Garragorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa, 161,* 47-55.

Garragorri, X. (2007). Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo. *Aula de Innovación Educativa, 161,* 56-59.

Gifford, B., y O´Connor, M. (Eds.) (1992). *Future Assessments. Changing Views of Aptitude, Achievement and Instructio*n. Boston: Kluwer.

Gipps, C.V. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. En P.D. Pearson, y A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education (Vol. 24*, pp. 355-392). Washington, DC: AERA.

Goetz, J.P y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Goldrick, L. (2002). Improving Teacher Evaluation to Improve Teaching Quality. *Issue Brief.*

Gómez, R. & Seda, S. (2008). "Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso". Perfiles Educativos, vol. XXX, núm. 119, pp. 33-54.

Gómez I., Mauri T. y Valls, E. (1995). El aprendizaje de los contenidos escolares. En C. Coll, C. *et al*. *Psicología de la Instrucción*, Barcelona: UOC.

Gonczi, A. y Athanasou, J. (2000). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y la práctica en Australia. En *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* de Antonio Argüelles (Comp.). México: Limusa, SEP, CNCCL y CONALEP.

González, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *REIFOP*, *8 (1)*. Consultado el 25 de Agosto de 2013 en: http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114

González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior, 15,* No. 1. Versión online.

González, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores. Vol. 9, Nº. 2,* 95-117.

GRINTIE (2006a). *Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa*. Universidad de Barcelona. Consultado el 22 de Septiembre de 2013, en: http://www.ub.edu/grintie/GRINTIE/presen_cas.html

GRINTIE (2006b). Resumen del proyecto de investigación: *Referencia, contexto y construcción de significados en la interacción educativa*. Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa. Universidad de Barcelona. Consultado el 11 de Agosto de 2013, en: http://www.ub.es/grintie/GRINTIE/cas/research_cas.html#rec1

GRINTIE (2006c). Resumen del proyecto de investigación: Actividad conjunta y estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares. Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa. Universidad de Barcelona. Consultado el 11 de Agosto de 2013, en: http://www.ub.es/grintie/GRINTIE/cas/research_cas.html#rec1

Guba, G. y Lincoln, Y. (1982). Effective evaluation. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

Gulikers, J., Bastian, J., y Kirschner, A. (2004). Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity. *Paper presented at the second biannual joint Northumbria/EARLI SIG assessment conference, Bergen*.

Guzmán, J. (2010). Experiencias curriculares de la educación basada en competencias (EBC) en México. Entre el desconocimiento y la confusión. *Memoria académica del Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación.* 1-21.

Hadji, Ch. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.

Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S. & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes.* Barcelona: Octaedro.

Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning?. *Journal of Educational Research, 94 (5),* 302-311.

Hennessy, S. (1993). Situated Cognition and Cognitive Apprenticeship: Implications for Classroom Learning. *Studies in Science Education, 22*, p. 1-41.

Hernández, G. (2006). Enseñanza situada: Crear contextos de aprendizaje de alto nivel de situatividad. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, *vol. 7,* núm. 25, enero-junio de 2006, México, 109-114. Consultado el 15 de marzo de 2014, en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34202508

Herrington, F. y Herrington, A. (1998). Authentic Assessment and Multimedia: how university students respond to a model of authentic assessment. *Higher Education Research y Development, Vol. 17, no. 3,* 305-322.

Herrington, F. y Oliver, R. (2000). An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments, *ETR&D, vol. 48*, *no. 3*, 23-48

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, *9*. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá.

Imbernón, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: de la medida a la evaluación. *Aula de Innovación* E*ducativa, 20*, 5-7.

Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, (2005). *La planeación de la intervención educativa en la EBDI*. México: Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación. Pensamiento matemático.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Consultado el 11 de Agosto de 2013 en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes_Capitulos/Preescolar/preescolar08_completo.pdf

Jackson, Ph. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO. Consultado el 15 de marzo de 2014 en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa, 20*, 20-30.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua.* Madrid: MEC.

Juárez, Mª. C y Delgado, A. (2007). *Un instrumento para evaluar competencias en niños preescolares*. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (COMIE), Mérida Yucatán, México, Noviembre de 2007.
Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PRE1178945154.pdf

Katzkowicz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa.* Cap. 4, (pp. 103-127). Argentina: Paidós.

Kroll, D., Masingila, J. y Mau, S. (1992). Grading cooperative problem solving. *Mathematics Teacher, 85*(8), 619-627

Lago, J. R. (2006). *Análisis de la coherencia y continuidad de las decisiones pedagógicas y acreditativas en la evaluación en el área de matemáticas en la E.S.O y de las estrategias para favorecer mediante un proceso de asesoramiento*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Lajoie, S. (1991). A framework for authentic assessment in mathematics. *NCRMSE Research Review: The Teaching and Learning of Mathematics, 1(1),* 6-12.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice.* Boston, MA: Cambridge.

Lave, J. (1991) *La Cognición en la Práctica.* Paidós, Barcelona.

Lave, J. (1991). Situated learning in communities of practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine, y S.D. Teasley (Eds.). *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC: American Pscyhological Association.

Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, *3(3)*, p. 149-164.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* New York: Cambridge University Press.

Lemke, J. L. (1997). Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective. In D. Kirschner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 37- 55). Mahwah NJ: Erlbaum.

Leontiev, A. (1987). *Actividad, conciencia y personalidad.* Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

Linn, R., Baker, E. y Dunbar, S. (1991). Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher,* 20(8), 15-21.

Luria, A. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos.* Madrid: Akal.

MacDonald, R. (2006). The use of evaluation to improve practice in learning and teaching. *Innovations in Education and Teaching International. Vol. 43. No. 1.* pp. 3-13.

McDonald, R., Boud, D., Francis, J. y Gonczi, A. (1995). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. París: UNESCO.

Madaus, G. *et al.* (1991). Evaluation *Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Hingham, Mass.: Kluwer- Nijhoff Publishing.

Mansfield, B. (1993). Competence-based qualifications: a response. *Journal of European Industrial Training*, 17 (3), 19-22.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza.

Marchesi, A., Tedesco, J. C y Coll, C. (Coord.) (2009). *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI-Santillana.

Margalef, L. (2005). Los retos de la evaluación auténtica en la enseñanza universitaria: coherencia epistemológica y metodológica. *Perspectiva Educacional, no.45,* 25-44.

Martín, E. (1990). ¿Qué contienen los contenidos escolares? *Cuadernos de Pedagogía, 188,* 17-19.

Martín, E. y Coll, C. (eds.) (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza.* Barcelona: Edebé.

Martín, E. y Mauri, T. (2001). Las instituciones como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 575-595). Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E. y Mauri, T. (Coord.) (2011). *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva.* Barcelona: Graó [Colección: Formación del Profesorado. Educación Secundaria].

Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender.* Madrid: Alianza Editorial.

Martín, E. y Onrubia, J. (Coord.) (2011). *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Barcelona: Graó [Colección: Formación del Profesorado. Educación Secundaria].

Martínez, S. (2008). Análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar mexicana: una aproximación constructivista sociocultural y situada. *Proyecto de tesis doctoral para obtener el Diploma de Estudios Avanzados* (DEA). Universidad de Barcelona. Documento de uso interno no publicado.

Martínez, S. y Rochera, 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* (RMIE), Septiembre-Diciembre 2010, *Vol. 15, Núm. 47*, 9-34.

Martínez, S., Rochera, M.J. & Coll, C. (2009). Las prácticas de evaluación basadas en un currículo por competencias en la educación preescolar mexicana. Comunicación presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Veracruz, México. 21-25 Septiembre de 2009.

Martínez, S., Rochera, M.J. y Ruiz, J. (2010). Una aproximación socioconstructivista y situada al estudio de la evaluación de competencias en la educación preescolar de

México. *Revista de Investigación Educativa ConeCT@2,* Mayo-Julio 2010, *Vol.1, Núm. 1*, 11-25.

Mauri, T. (1993) ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. *El constructivismo en el aula* (pp. 65-100). Barcelona: Graó.

Mauri, T. (1996). Criterios de evaluación. *Cuadernos de Pedagogía, 250*, 60-64.

Mauri. T. (2009, octubre). La interacción profesor-alumno como núcleo central de la reflexión y el análisis de la práctica educativa. Conferencia invitada. XIX Jornades de Psicopedagogia: La interacció a l'aula. Conselleria d'Educació. Ajuntament de Torrent. Generalitat Valenciana. España.

Mauri, T. y Barberà (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje, 30 (4),* 483-497.

Mauri, T. y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Materials per a la innovació educativa. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Mauri, T. y Rochera, M. J. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de innovación educativa, 67*, 48-52.

Mauri, T., Valls, E. y Barberà (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de Pedagogía, 318*, 63-69.

Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007, Febrero). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, *número 1.* Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/download/47/pdf.

Mayer, R. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, *84 (4),* 405–412.

Mayer, R. (1996). Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. *Educational Psychologist*, *31 (3/4)*, 151-161.

Mayordomo, R. M. (2003). *Interactividad y mecanismos de influencia educativa. La construcción del conocimiento del alumno con deficiencia auditiva en el contexto escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Mclellan, H. (1996). Situated learning: Multiple perspectives. En H. Mclellan (Ed.), *Situated learning perspectives* (pp. 5-17). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona: Paidós.

Mertens, D. (1999). Inclusive evaluation: Implications of transformative theory for evaluation. American Journal of Evaluation, 20, 1, 1-14.

Meyer, C. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership, 49(8)*, 39-40.

Ministère de l'Éducation, (2001). *Quebec Education Program: preschool and elementary education*. Quebec: Ministère de l'Éducation. Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/educprg2001/educprg2001.pdf

Ministère de l'Éducation, (2002). *Evaluation of learning at preschool and elementary levels. Framework.* Québec: Ministère de l'Éducation. Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/pdf/frameworkpres-el.pdf

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*. Documento No. 10. Colombia: Revolución educativa, Colombia aprende.

Ministerio de Educación de El Salvador (2008). *Programa de Estudio. Sección 2. Educación Parvularia*. El Salvador: Ministerio de Educación de El Salvador.

Mir, V., Gómez, T., Carreras, Ll., Valentí, M., Nadal, A. (2005). *Evaluación y Postevaluación en Educación Infantil. Cómo evaluar y qué hacer después.* Madrid: Narcea.

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-329). Madrid: Alianza Editorial.

Miras, M. y Onrubia, J. (1998). Desarrollo personal y educación. A C. Coll (Coord.), *Psicología de la Educación: una disciplina aplicada* (pp. 76-135). Barcelona: Ediuoc/Edhasa.

Miras, M. y Solé, I. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* Madrid: Alianza.

Miras, M. y Solé, I. (2002). Acreditación: para qué y cómo. *Cuadernos de Pedagogía, 318,* 70-74.

Moncada, J. (2011). *Modelo educativo basado en competencias.* México: Trillas.

Monereo, C., y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Moreno, J. (2011). La actividad situada como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en un grupo de niños de Primaria. *Eureka.* Asunción (Paraguay), *8(1)*, 55-67. Consultado el 15 de marzo de 2014, en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262011000100007

Moreno, Mª. Gpe. (2005). Educación de calidad y competencias para la vida. *Educar, octubre-diciembre,* 25-32.

Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol. 53(1),* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Enero 2014, 3-18. Consultado el 15 de marzo de 2014, en: http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/issue/current

Mosqueda, L. (2007).*Creencias hacia las matemáticas en estudiantes de educación primaria*. Tesis de licenciatura publicada, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa.* Cap. 2, (pp. 43-71). Argentina: Paidós.

Muñoz, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil. Propuestas y ejemplificaciones didácticas.* España: MAD, S. L. Eduforma.

Myers, R. (2008). Evaluación de las competencias en niños y niñas preescolares. Resumen basado en Juárez, C. (2007). *Sub-Proyecto Evaluación de las Competencias de Niños y Niñas Preescolares. Informe Final.* México: UPN-ACUDE. Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/evaluacion-de-las-competencias-de-ninos-y-ninas.pdf

Myers, R. (2009). El Derecho a la Educación: Calidad y Equidad a Nivel Preescolar. Comunicación presentada en el *Segundo Congreso de Educación Inicial y Preescolar,* Mérida, Yucatán, México, 9 de Mayo de 2009. Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/el-derecho-a-la-educacion-calidad-y-equidad.pdf

Naranjo, M. (2005). *L'avaluació dels alumnes amb dificultats en l'aprenentatge a l'àrea de matemàtiques a l'ESO: programes avaluatius i usos de l'avaluació*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona: Barcelona.

Navarro, J. (2005). Enseñanza por competencias. *Educar, octubre-diciembre,* 7.

Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/Morata [publicación original en inglés en 1989].

Norman, D. A. (1993). Cognition in the head and in the world: An introduction to the special issue on situated action. *Cognitive Science*, 17 (1), 1-6.

Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'aprentissage. *Cahiers Pédagogiques, 280,* 47-64.

OCDE (2002). Definition And Selection Of Competences (deseco): theoretical and conceptual foundations. -*Strategy Paper*. Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf

Onrubia, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Onrubia, J. (1996). La escuela como contexto de aprendizaje y desarrollo. En A. Barca, J. A. González Pineda, R. González Cabanach y J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la instrucción, Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.

Onrubia, J. (Coord.) (1998). *Criteris psicopedagògics per a l'atenció a la diversitat.* Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Onrubia, J. (2002). Integrar la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía, 318,* 49.

Onrubia, J. (2003). ¿Es posible una educación de calidad sin unos contenidos escolares relevantes y significativos?. *Aula de Innovación Educativa, 119,* 74-79

Onrubia, J. (2004). Dimensiones para el análisis de la influencia educativa en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en Tecnologías de la Información y la Comunicación. *IV Congreso Internacional de Psicología de la Educación.* Almería, marzo/abril. Documento no publicado.

Ortega, M. y Ortega F. (2011) El docente competente ante la RIEB. En Dipp, A. y Barraza, A. (Coords.). *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación.* Cap. 12, (p. 273-296). México: Instituto Universitario Anglo Español A. C. y Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Perassi, Z. (2010). ¿En qué medida la evaluación colabora con la mejora escolar?. *Revista Iberoamericana de Educación, 54/4,* 1-18.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid: Muralla.

Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol. 53(1),* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Enero 2014, 19-35. Consultado el 15 de marzo de 2014, en: http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/issue/current

Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid: Morata.

Perrenoud, Ph. (1991). Pour une aproche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation, 4 (13),* 49-81.

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2011). *Construir competencias desde la escuela.* Segunda reimpresión. México: J. C. SÁEZ editor/ Alejandría Distribución Bibliográfica, S. A. de C.V.

Poder Judicial de la Federación (2000). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Poder Judicial Federación.

Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos XXXIV, 2,* 245-262.

Reeves, T. y Okey, J (1996). Alternative assessment for constructivist learning environments. En B. Wilson (ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 191-202). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Remesal, A. (2009). Accessing Primary Pupils' Conceptions of Daily Classroom Assessment Practices. In D.M. McInnerney, G.T.L. Brown, & G.A.D. Liem (Eds.) *Student Perspectives on Assessment. What Students Can Tell Us About Assessment for Learning* (pp. 25-51). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. T*eaching and Teacher Education, 27*(2), 472-482.

Resnick, L. y Resnick, D. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. En B. Gifford y M. O'connor (eds.), *Changing assessment: Alternative views of aptitude, achievement and instruction* (pp. 37-75). Boston: Kluwer.

Riba, C. (2004). *Metodología y técnicas de investigación social.* Barcelona: UOC.

Rigo, M. A. (2006). Enseñanza Situada. Reseña del libro de Díaz Barriga, (2005). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. *Vol. 11*, no. 30, 1093-1098.

Riley, K. y Slater, B. (1988). Using authentic assessment and qualitative methodology to bridge theory and practice. *The Educational Forum*, *vol.* 62, 178-185.

Rochera, M. J. (1997). *Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en educación infantil*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Rochera, M. J. (2000). Interacción y andamiaje en el aula: el papel de los errores en la influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 17/18,* 63-81.

Rochera, M. J., Colomina, R. y Barberà, E. (2001). Utilizando los resultados de la evaluación en Matemáticas para optimizar el aprendizaje de los alumnos", *Investigación en la Escuela*, *45*, pp. 33-44.

Rochera, M. J. y Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *REIPE Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13, (5),* 805-824.

Rodrigo, Mª. J. y Arnay, J., (Comps.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar.* Barcelona: Paidós.

Rodriguez, (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, junio, vol. XV,* no. 001, 1-22.

Rodriguez, A. y Turón,C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación,* No. 44/4, pp. 1-6.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Romero, N. (2005) ¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias? *Educar, octubre-diciembre,* 9-18.

Royero, J. (2002). Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación,* 1-13.

Russell, N. y Willinsky, J. (1997). Fourth generation educational evaluation: The impact of a post-modern paradigm on school based evaluation. Studies in Educational Evaluation, 23, 3, 187-199.

Rutman, L. (Ed.) (1984). Evaluation research methods: A base guide. Beverly Hills, Ca.: Sage.

Sadler, D. (1998). Formative assessment: revising the territory. *Assessment in Education, 5 (1)*, 77-84.

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, 24,* febrero-julio de 2004, 30-39.

Salas, W. Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF

Sánchez, Mª. E (2005). Cómo "enseñar" competencias en preescolar. *Educar*, *octubre-diciembre,* 49-60.

Suchman, L. (1993). Response to Vera and Simon's Situated Action: A Symbolic Interpretation. *Cognitive Science*, *17 (1)*, 71-75.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago.

Scriven, M. (1980). The logic of evaluation. Inverness, Ca.: Edgepress

Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation, 20, 1,* 147- 166.

Segers, M. S. R. (1999). Assessment in student-centered education: does it make a difference? *UNISCENE Newsletter*, *2*, 6–9.

Segués, M. T. (2006). *Interacció entre infants i formes de organització de l'activitat conjunta*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona: Barcelona

Subsecretaría de Educación Básica, (2008). Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012. México. Subsecretaría de Educación Básica (SEB).

Secretaría de Educación Pública, (2003). *Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar (Documento para la discusión nacional)*. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Consultado el 11 de Agosto de 2013 en: http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública, (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Consultado el 11 de Agosto de 2013 en: http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF

Secretaría de Educación Pública, (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Consultado el 11 de Agosto de 2013 en: http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública, (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar.* México: Secretaría de Educación Pública (SEP). Consultado el 11 de Agosto de 2013 en: http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx

Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher, 29 (7)*, 4-14.

Schire, S. (2005). Knowledge-building in asynchronous discussion groups: going beyond quantitative analysis. *Computers & Education. 46(1)*, 49-70.

Schmelkes, S. (1996). *Propuesta para el diseño y desarrollo del sistema nacional de evaluación integral de la educación básica en México*. Rio de Janeiro: PREAL.

Smith, M. (2003). Communities of practice. *The encyclopedia of informal education*, consultado el 11 Agosto de 2013 en:

www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm

Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Simon and Shuster.

Stufflebeam, D. L. (1966). A depth study of the evaluation requeriment. *Theory into Practice, 5, 3,* 121-134.

Stufflebeam, D. L. (1998). Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: toward approchement. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 12, 3,* 287- 296.

Solé, I. y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. *El constructivismo en el aula* (pp. 17-23). Barcelona: Graó.

Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. *El constructivismo en el aula* (pp. 25-46). Barcelona: Graó.

Solé, I., Miras, M., y Castells, N. (2003). ¿Dónde se encuentra la innovación en las prácticas de evaluación innovadoras? *Infancia y Aprendizaje, 26 (2),* 217-233.

Spillane, J. (1999). External reform efforts and teachers' initiatives to reconstruct their practice: the mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, *31*, 143-175.

Stake, R. (1967). The countenance of educational evaluation. Teacher *College Record, 68*, 523-540.

Stake, R. E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation, 2,* 19-22.

Stake, R. E. (1981). Setting standars for educational evaluators. *Evaluation News, 22,* 148- 152.

Stake, (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage.

Tyler, R. W., (Ed.) (1969). *Educational evaluation: new roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* Vol. 7 N° 2.

Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Corporación Lasallista.

Tobón, S. (2004). Estrategias didácticas para formar competencias. CIVE 2004-*IV Congreso Virtual de Educación.*

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. *Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.Tobón, S. (2008). La educación basada en competencias en la educación superior. *Un enfoque complejo. Grupo CIFE.* www.cife.ws

Tobón, S. (2006). *Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad*. Bogotá: ECOE.

Torrance, H. (ed.) (1995) *Evaluating authentic assessment: Problems and posibilities in new approaches to assessment.* Buckingham: Open University Press.

Torres, E. *et al.* (2002). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar.* Sociedad Colombiana de Pedagogía. SOCOLPE. Bogotá, Colombia: Editorial Alejandría libros.

Trillo, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Perspectiva Educacional, no.45,* 85-102.

UNESCO (2007). Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos. *Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC).* II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires, Argentina.

Valls, E. (1993). *Los Procedimientos: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación,* Barcelona: ICE/Horsori.

Valls (1996). Referentes culturales y pedagógicos. *Cuadernos de Pedagogía, 250*, 46-53.

Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, No. 1,* 297-310.

Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Crítica.

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1984) *Obras escogidas IV.* Moscú, Visor.

Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación, 22,* 41-60. Consultado el 11 de Agosto de 2013 en: http://www.rieoei.org/rie22f.htm

Villardon, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI, 24*, 57-76.

Weinberg, D. (Ed.) (2002). *Qualitative research methods.* Oxford: Blackwell.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje significado e identidad.* Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

Wiggins, G. (1989). A true test: Toward mor authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan, 70(9),* 703-713.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. ERIC Digest, No. ED328611.

Wiliam, D. (2000). Integrating summative and formative functions of assessment. *Keynote address the European Association for Educational Assessment*. Praga, República Checa.

Wilson, B. y Myers, K. (1999). *Situated Cognition in Theoretical and Practical Context*. Pp. 1-30. University of Colorado at Denver. Consultado el 22 de Septiembre de 2013 en: http://carbon.ucdenver.edu/~bwilson/SitCog.html

Wolff, L. (2004). Educational Assessments in Latin America: The State of the Art. *Applied Psychology: An international Review*, *53(2)*, 192–214.

Yin, R. (1989). *Case study research: design and methods.* Aplied social Research Method Series, vol. 5. London: Sage Publications. [Publicado en 1984 y revisado en 1989].

Yin, R. (2006). "Case Study Methods". En J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore (Eds.*), Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111 – 122). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Young, M. (1993). Instuctional desing form situated learning. *Educational Technology Research and Development, 41(1),* 43-58.

Young, M. (1995). Assessment of situated learning using computer environments. *Journal of Science Education and Technology, 4(1),* 89-96.

Young, M., Kulikowich, L. y Barab, S. (1997). The unit of analysis for situated assessment. *Instructional Science, 25,* 133-150.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa, 161,* 40-46.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zúñiga, C. (2014). Instrumentos de evaluación: ¿Qué piensan los estudiantes al terminar la escolaridad obligatoria? *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol. 53(1),* Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Enero 2014, 57-72. Consultado el 15 de marzo de 2014, en: http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/issue/current

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS

CUADRO 1.1. TIPOS DE EVALUACIÓN Y FUNCIONES QUE CUMPLEN 26
CUADRO 1.2. ALGUNAS DEFINICIONES DEL TÉRMINO COMPETENCIA 46
CUADRO 1.3. PRINCIPALES POSICIONAMIENTOS TEÓRICOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA 56
CUADRO 1.4. PRINCIPALES POSICIONAMIENTOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y SITUADA 67
CUADRO 2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004) DE MÉXICO 86
CUADRO 2.2. CONTRASTE ENTRE LOS INDICADORES DE APRENDIZAJE QUE APARECEN ASOCIADOS A UNA COMPETENCIA, EN EL PEP (2004) Y EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO 2011. 89
CUADRO 3.1. RUTINA DE ACTIVIDADES DE LAS DOS AULAS A Y B DE PREESCOLAR III 108
CUADRO 3.2. REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DE LAS DOS SECUENCIAS DIDÁCTICAS SELECCIONADAS 109
CUADRO 3.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS SITUACIONES DE OBSERVACIÓN QUE INTEGRAN NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO 112
CUADRO 3.4. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA PROPUESTAS EN LOS DOCUMENTOS DE LOS DOS PRIMEROS NIVELES DE CONFIGURACIÓN 120
CUADRO 3.5. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL TERCER NIVEL DE CONFIGURACIÓN 120
CUADRO 3.6. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN PROPUESTAS EN LOS DOCUMENTOS DE LOS DOS PRIMEROS NIVELES DE CONFIGURACIÓN 121
CUADRO 3.7. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CONCLUSIONES O PLAN ANUAL DE TRABAJO ELABORADO POR LAS PROFESORAS DEL AULA DE PIII 122
CUADRO 3.8. PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE LAS VALORACIONES DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA REALIZADAS POR LAS PROFESORAS DEL AULA DE PIII 123

CUADRO 3.9. PROTOCOLO PARA EL ANÁLISIS DE LA COHERENCIA TEÓRICA DOCUMENTAL DESDE UNA MIRADA CONSTRUCTIVISTA DE NATURALEZA SOCIOCULTURAL Y SITUADA EN EL CONTEXTO PREESCOLAR MEXICANO..... 124
CUADRO 3.10. DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DEL ENFOQUE EVALUATIVO DOCENTE (*ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000 Y COLL Y REMESAL, 2009)*..... 126
CUADRO 3.11. CARACTERIZACIÓN DE LOS TIPOS DE CONCEPCIONES IDENTIFICADOS EN EL PROFESORADO DE MATEMÁTICAS SOBRE LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (ADAPTADO DE COLL Y REMESAL, 2009)..... 128
CUADRO 3.12. DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN (ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000)..... 129
CUADRO 3.13. DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES PARA EL ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN (ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000)..... 131
CUADRO 3.14. DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES E INDICADORES PARA EL ANÁLISIS TAREAS DE EVALUACIÓN (ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000)..... 132
CUADRO 3.15. DECISIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR..... 134
CUADRO 4.1. REPRESENTACIÓN ANUAL DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA SEGÚN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004)..... 139
CUADRO 4.2. REPRESENTACIÓN ANUAL DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA SEGÚN LOS DOCUMENTOS GENERADOS POR EL ISSSTE Y LAS ESTANCIAS INFANTILES..... 146
CUADRO 4.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS DISEÑADAS POR LAS PROFESORAS DE PREESCOLAR III DE LAS ESTANCIAS INFANTILES A Y B..... 148
CUADRO 4.4. SÍNTESIS Y CONTRASTE FORMAL DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO PREESCOLAR MEXICANO DE ACUERDO CON CADA UNO DE LOS NIVELES ANALIZADOS..... 153
CUADRO 4.5. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE ACUERDO CON EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004) DE MÉXICO..... 160
CUADRO 4.6. REPRESENTACIÓN ANUAL DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA SEGÚN EL ISSSTE Y LAS ESTANCIAS INFANTILES..... 170
CUADRO 4.7. SÍNTESIS Y CONTRASTE FORMAL DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN CADA UNO DE LOS NIVELES DE CONFIGURACIÓN..... 236
CUADRO 4.8. SÍNTESIS Y CONTRASTE TEÓRICO DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS EN CADA UNO DE LOS NIVELES DESDE UNA APROXIMACIÓN SOCIOCONSTRUCTIVISTA Y SITUADA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN..... 241
CUADRO 5.1. CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE EVALUATIVO DE LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL A..... 252
CUADRO 5.2. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO PARA LA SD1 ELEGIDA..... 262
CUADRO 5.3. TIPOS DE ACTUACIÓN Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL SEGMENTO DE PREPARACIÓN (SP1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1..... 272
CUADRO 5.4. CARACTERIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS QUE CONFORMAN LAS TAREAS DE EVALUACIÓN IDENTIFICADAS EN EL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-A) DE LA SD1..... 277
CUADRO 5.5.1 PRIMER CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1..... 283
CUADRO 5.5.2. SEGUNDO CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1..... 284
CUADRO 5.5.3. TERCER CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1..... 286
CUADRO 5.6. CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL SEGUNDO SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE2-A) IDENTIFICADO EN LA SD1..... 293
CUADRO 5.7. TIPOS DE ACTUACIÓN Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL SEGMENTO DE APROVECHAMIENTO (SA1-A) IDENTIFICADO EN LA SD1..... 298
CUADRO 5.8. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN HABITUALMENTE UTILIZADAS POR LA P1A PARA EVALUAR UNA COMPETENCIA MATEMÁTICA..... 304

CUADRO 5.9. CARACTERIZACIÓN DEL ENFOQUE EVALUATIVO DE LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL B 314
CUADRO 5.10. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO PARA LA SD2 ELEGIDA 324
CUADRO 5.11. REGLAS QUE CABE TENER EN CUENTA EN EL AULA DE PREESCOLAR III DE LA ESTANCIA B, REVISADAS DURANTE EL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-B) DE LA SD2 335
CUADRO 5.12 SEGUNDO CONJUNTO DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS IDENTIFICADOS EN EL PRIMER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE1-B) DE LA SD2 338
CUADRO 5.13. ORDEN DE PARTICIPACIÓN Y REGLA A LA QUE HACE ALUSIÓN EL DIBUJO PRESENTADO POR LOS ALUMNOS Y PROFESORAS DEL CASO B EN EL TERCER SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SPE3-B) DE LA SD2 354
CUADRO 5.14. ORDEN DE PARTICIPACIÓN Y REGLA MENCIONADA POR LOS ALUMNOS EN EL CUARTO SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SPE4-B) DE LA SD2 360
CUADRO 5.15. TIPOS DE ACTUACIONES Y PATRONES CARACTERÍSTICOS DEL PRIMER MOMENTO IDENTIFICADO EN EL QUINTO SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SE5-B) DE LA SD2 364
CUADRO 5.16. ORDEN DE PARTICIPACIÓN QUE SIGUEN LOS ALUMNOS EN EL SEXTO SEGMENTO DE EVALUACIÓN (SPE6-B) DE LA SD2 368
CUADRO 5.17. CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN HABITUALMENTE UTILIZADAS POR LA P1B PARA EVALUAR UNA COMPETENCIA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN 371
CUADRO 5.18. LISTADO DE INDICADORES POSITIVOS Y NEGATIVOS IDENTIFICADOS EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN REALIZADAS POR LAS PROFESORAS P1A Y P1B EN DOS SECUENCIAS DIDÁCTICAS –SD1 Y SD2- 378
CUADRO 6.1. PRINCIPALES ORIENTACIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO PREESCOLAR MEXICANO 404

FIGURA 1.1. CONCEPTOS RELATIVOS A LOS NIVELES DE APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS 69
FIGURA 1.2. MODELO DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN 70
FIGURA 3.1. REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DEL SISTEMA EDUCATIVO PREESCOLAR MEXICANO Y LA SELECCIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO 99
FIGURA 3.2. PLANO DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL A 105
FIGURA 3.3. PLANO DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL B 106
FIGURA 5.1. MAPA DE LAS SITUACIONES Y SEGMENTOS DE EVALUACIÓN IDENTIFICADAS EN LA SD1 DEL CASO A 266
FIGURA 5.2. MAPA DE LAS SITUACIONES Y SEGMENTOS DE EVALUACIÓN IDENTIFICADAS EN LA SD2 DEL CASO B 329

GRÁFICA 4.1. PORCENTAJE DEL LOGRO GRUPAL INICIAL DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A CON RESPECTO A LAS 50 COMPETENCIAS PROPUESTAS POR EL PEP (2004) 174
GRÁFICA 4.2. NÚMERO DE COMPETENCIAS QUE INICIALMENTE LOGRAN LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, EN LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 178
GRÁFICA 4.3. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, AL INICIO DEL CURSO ESCOLAR, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) 179
GRÁFICA 4.4. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, CON RESPECTO A LAS COMPETENCIAS ASOCIADAS AL CAMPO FORMATIVO PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 180
GRÁFICA 4.5. PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE LOS TIPOS DE VALORACIONES IDENTIFICADAS EN EL TOTAL DE DÍAS QUE INTEGRAN LAS PLANEACIONES DE LA PROFESORA A, RELACIONADAS CON LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 191
GRÁFICA 4.6. COMPARATIVO PORCENTUAL DEL LOGRO GRUPAL INICIAL Y FINAL DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A CON RESPECTO A LAS 50 COMPETENCIAS PROPUESTAS POR EL PEP (2004) 196
GRÁFICA 4.7. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES FINALES DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) 197

GRÁFICA 4.8. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES FINALES DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO A, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 199
GRÁFICA 4.9. PORCENTAJE DEL LOGRO GRUPAL INICIAL DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B CON RESPECTO A LAS 50 COMPETENCIAS PROPUESTAS POR EL PEP (2004) 206
GRÁFICA 4.10. NÚMERO DE COMPETENCIAS QUE INICIALMENTE LOGRAN LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO B, EN LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 210
GRÁFICA 4.11. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO B, AL INICIO DEL CURSO ESCOLAR, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) 211
GRÁFICA 4.12. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO B, CON RESPECTO A LAS COMPETENCIAS ASOCIADAS AL CAMPO FORMATIVO PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 212
GRÁFICA 4.13. PORCENTAJE DE OCURRENCIA DE LOS TIPOS DE VALORACIONES IDENTIFICADAS EN EL TOTAL DE DÍAS QUE INTEGRAN LAS PLANEACIONES DE LA PROFESORA B RELACIONADAS CON LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 223
GRÁFICA 4.14. COMPARATIVO PORCENTUAL DEL LOGRO GRUPAL INICIAL Y FINAL DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B CON RESPECTO A LAS 50 COMPETENCIAS PROPUESTAS POR EL PEP (2004) 229
GRÁFICA 4.15. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES FINALES DE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) 230
GRÁFICA 4.16. COMPORTAMIENTO PORCENTUAL DE LOS APRENDIZAJES FINALES DEL GRUPO DE PIII DEL CENTRO B, CON RESPECTO A CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS COMPRENDIDAS EN EL CAMPO FORMATIVO PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 232

TABLA 4.1. MAPA GENERAL DE LAS COMPETENCIAS QUE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A SABEN Y PUEDEN HACER AL INICIO DEL CURSO ESCOLAR 173
TABLA 4.2. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A MUESTRAN UN ELEVADO NIVEL DE LOGRO GRUPAL INICIAL 175
TABLA 4.3. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A MUESTRAN UN NIVEL MEDIO DE LOGRO GRUPAL INICIAL 176
TABLA 4.4. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A MUESTRAN UN BAJO NIVEL DE LOGRO GRUPAL INICIAL 177
TABLA 4.5. LISTADO DE LOS CAMPOS, SUBCAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE LA PROFESORA DEL CENTRO A HA IDENTIFICADO CÓMO AQUELLOS EN LOS CUALES SUS ALUMNOS DE PIII REQUIEREN MAYOR APOYO DURANTE EL CURSO ESCOLAR 182
TABLA 4.6. EXTRACTO NUMÉRICO DE LOS CAMPOS, SUBCAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE LA PROFESORA DEL CENTRO A HA ELEGIDO PARA ORIENTAR SU PRÁCTICA EDUCATIVA DURANTE EL CURSO ESCOLAR 184
TABLA 4.7. COMPARATIVO ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE REQUIEREN MAYOR PROMOCIÓN SEGÚN EL ANÁLISIS DE LOS DIAGNÓSTICOS INDIVIDUALES Y LAS SELECCIONADAS POR LA PROFESORA EN SUS CONCLUSIONES O PLAN ANUAL DE TRABAJO, RESPECTO A DOS CAMPOS FORMATIVOS 185
TABLA 4.8. NÚMERO DE PLANEACIONES SEMANALES ASOCIADAS A ALGUNA DE LAS COMPETENCIAS DE LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM), QUE LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DEL CENTRO A HA DISEÑADO Y EVALUADO DURANTE EL CURSO ESCOLAR 186
TABLA 4.9. CONCENTRADO DEL CUMPLIMIENTO DE LOS TRES CRITERIOS QUE DEBEN DAR CUENTA LAS *VALORACIONES DE LA APLICACIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA* QUE LA PROFESORA DE PIII DEL CENTRO A REALIZÓ DIARIAMENTE CON RESPECTO A LAS COMPETENCIAS DE LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 187
TABLA 4.10. MAPA GENERAL DE CONTRASTE ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO A SABEN Y PUEDEN HACER AL INICIO Y AL FINAL DEL CURSO ESCOLAR 192

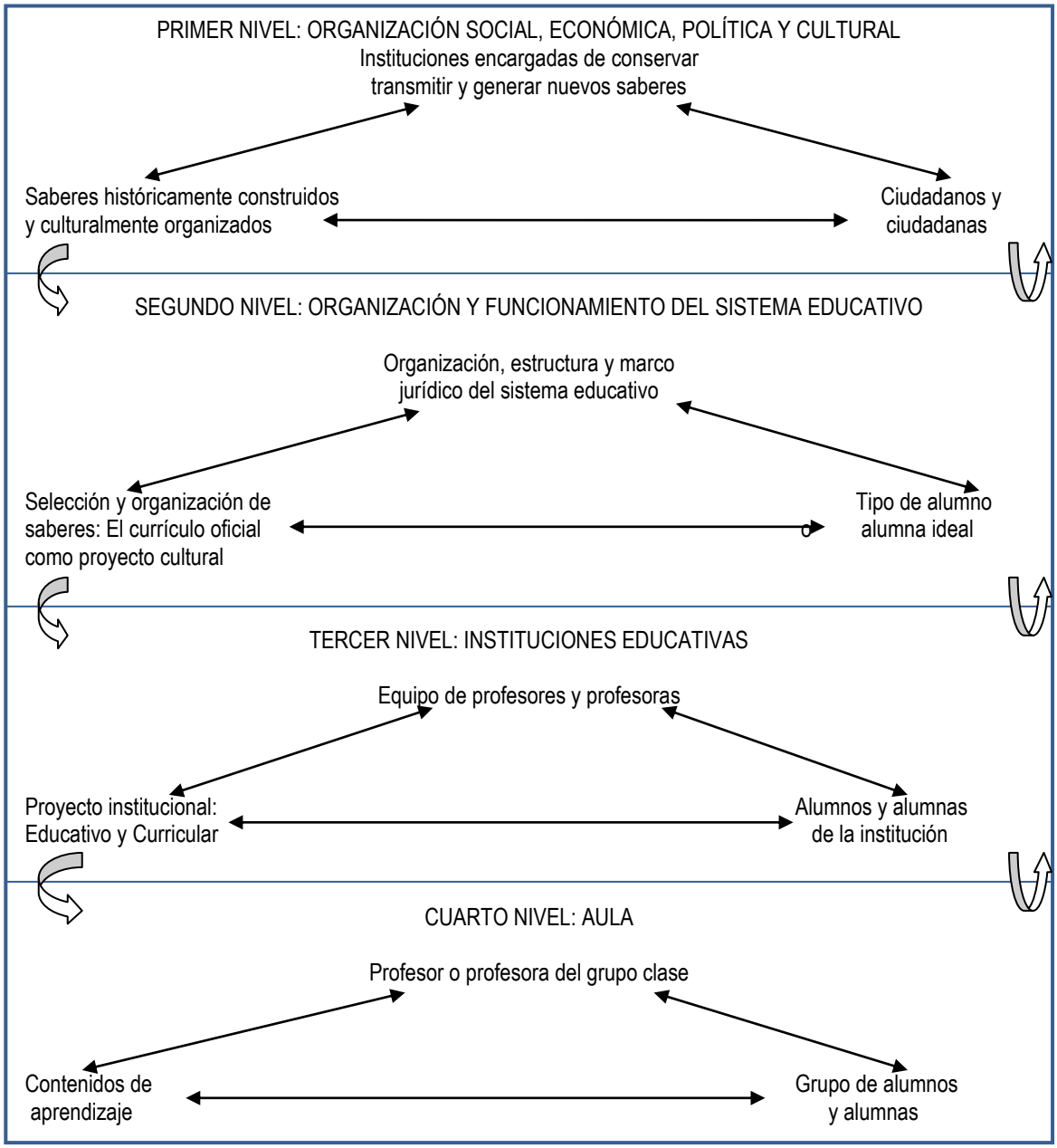
TABLA 4.11. MAPA GENERAL DE LAS COMPETENCIAS QUE LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B SABEN Y PUEDEN HACER AL INICIO DEL CURSO ESCOLAR 204
TABLA 4.12. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DEL CENTRO B MUESTRAN UN ELEVADO NIVEL DE LOGRO GRUPAL INICIAL 207
TABLA 4.13. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B MUESTRAN UN NIVEL MEDIO DE LOGRO GRUPAL INICIAL 208
TABLA 4.14. COMPETENCIAS EN LAS CUALES LOS ALUMNOS DE PIII DEL CENTRO B MUESTRAN UN BAJO NIVEL DE LOGRO GRUPAL INICIAL 209
TABLA 4.15. LISTADO DE LOS CAMPOS, SUBCAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE LA PROFESORA DEL CENTRO B HA IDENTIFICADO CÓMO AQUELLOS EN LOS CUALES SUS ALUMNOS DE PIII REQUIEREN MAYOR APOYO DURANTE EL CURSO ESCOLAR 214
TABLA 4.16. EXTRACTO NUMÉRICO DE LOS CAMPOS, SUBCAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE LA PROFESORA DE PIII DEL CENTRO B HA ELEGIDO PARA ORIENTAR SU PRÁCTICA EDUCATIVA DURANTE EL CURSO ESCOLAR 216
TABLA 4.17. COMPATIVO ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE REQUIEREN MAYOR PROMOCIÓN SEGÚN EL ANÁLISIS DE LOS DIAGNÓSTICOS INDIVIDUALES Y LAS SELECCIONADAS POR LA PROFESORA DEL CENTRO B, EN SUS CONCLUSIONES O PLAN ANUAL DE TRABAJO, RESPECTO A DOS CAMPOS FORMATIVOS 217
TABLA 4.18. NÚMERO DE PLANEACIONES SEMANALES ASOCIADAS A ALGUNA DE LAS COMPETENCIAS DE LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM), QUE LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DEL CENTRO B HA DISEÑADO Y EVALUADO DURANTE EL CURSO ESCOLAR 218
TABLA 4.19. CONCENTRADO DEL CUMPLIMIENTO DE LOS TRES CRITERIOS QUE DEBEN CUMPLIR LAS *VALORACIONES DE LA APLICACIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA* QUE LA PROFESORA DE PIII DEL CENTRO B REALIZÓ DIARIAMENTE CON RESPECTO A LAS COMPETENCIAS DE LOS CAMPOS FORMATIVOS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (LC) Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO (PM) 220
TABLA 4.20. MAPA GENERAL DE CONTRASTE ENTRE LAS COMPETENCIAS QUE LOS ALUMNOS DE LA PROFESORA DE PIII DEL CENTRO B SABEN Y PUEDEN HACER AL INICIO Y AL FINAL DEL CURSO ESCOLAR 225
TABLA 5.1. CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE CONFORMAN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DEL CENTRO A, DURANTE LOS DOS SEMESTRES DEL CURSO ESCOLAR 2008-2009 255
TABLA 5.2. CONTRASTE ENTRE LOS CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE INTEGRAN EL PLAN ANUAL DE LA P1A Y LOS QUE INTEGRAN SU PROGRAMA EVALUATIVO CORRESPONDIENTE AL CICLO ESCOLAR 2008-2009 256
TABLA 5.3. CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE CONFORMAN EL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DEL CENTRO B, DURANTE LOS DOS SEMESTRES DEL CURSO ESCOLAR 2008-2009 317
TABLA 5.4. CONTRASTE ENTRE LOS CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS QUE INTEGRAN EL PLAN ANUAL DE LA P1B Y LOS QUE INTEGRAN SU PROGRAMA EVALUATIVO CORRESPONDIENTE AL CICLO ESCOLAR 2008-2009 318

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1.1. NIVELES DE CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA 444
ANEXO 2.1. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004) 445
ANEXO 2.2. CAMPOS FORMATIVOS, ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN Y COMPETENCIAS PROPUESTAS EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (2004) DE MÉXICO 446
ANEXO 2.3. CAMPOS FORMATIVOS, ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN Y COMPETENCIAS PROPUESTAS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO 2011 449
ANEXO 2.4. EJEMPLOS DE LOS ESTÁNDARES CURRICULARES INCLUIDOS EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO 2011 451
ANEXO 3.1 LISTADO DE PARTICIPANTES DE LOS CASOS DE ESTUDIO A Y B 452
ANEXO 3.2. GUÍA PARA LLEVAR A CABO EL REGISTRO NARRATIVO DE CADA UNA DE LAS SESIONES QUE CONFORMAN LA SECUENCIA DIDÁCTICA 453
ANEXO 3.3. PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCTIVISTA Y SITUADA (*ADAPTADO DE COLL, BARBERÀ Y ONRUBIA 2000)* 455
ANEXO 5.1. ENTREVISTA REALIZADA A LA PROFESORA 1 –P1A- DE LA ESTANCIA INFANTIL A PARA CONOCER SU ENFOQUE EVALUATIVO 458
ANEXO 5.2. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL A, PARA EL CURSO ESCOLAR 2008-2009 464
ANEXO 5.3. TRANSCRIPCIÓN DEL PLAN SEMANAL COMPLETO DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL A CORRESPONDIENTE A LA SD1 ELEGIDA 476
ANEXO 5.4. TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 1 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 1 478
ANEXO 5.5. TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 4 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 1 483
ANEXO 5.6. ENTREVISTA REALIZADA A LA PROFESORA 1 –P1B- DE LA ESTANCIA INFANTIL B PARA CONOCER SU ENFOQUE EVALUATIVO 488
ANEXO 5.7. CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL B, PARA EL CURSO ESCOLAR 2008-2009 491
ANEXO 5.8. TRANSCRIPCIÓN DEL PLAN SEMANAL COMPLETO DISEÑADO POR LA PROFESORA DEL AULA DE PIII DE LA ESTANCIA INFANTIL B CORRESPONDIENTE A LA SD2 ELEGIDA 504
ANEXO 5.9. TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 1 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 2 507
ANEXO 5.10. TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN 5 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA 2 516

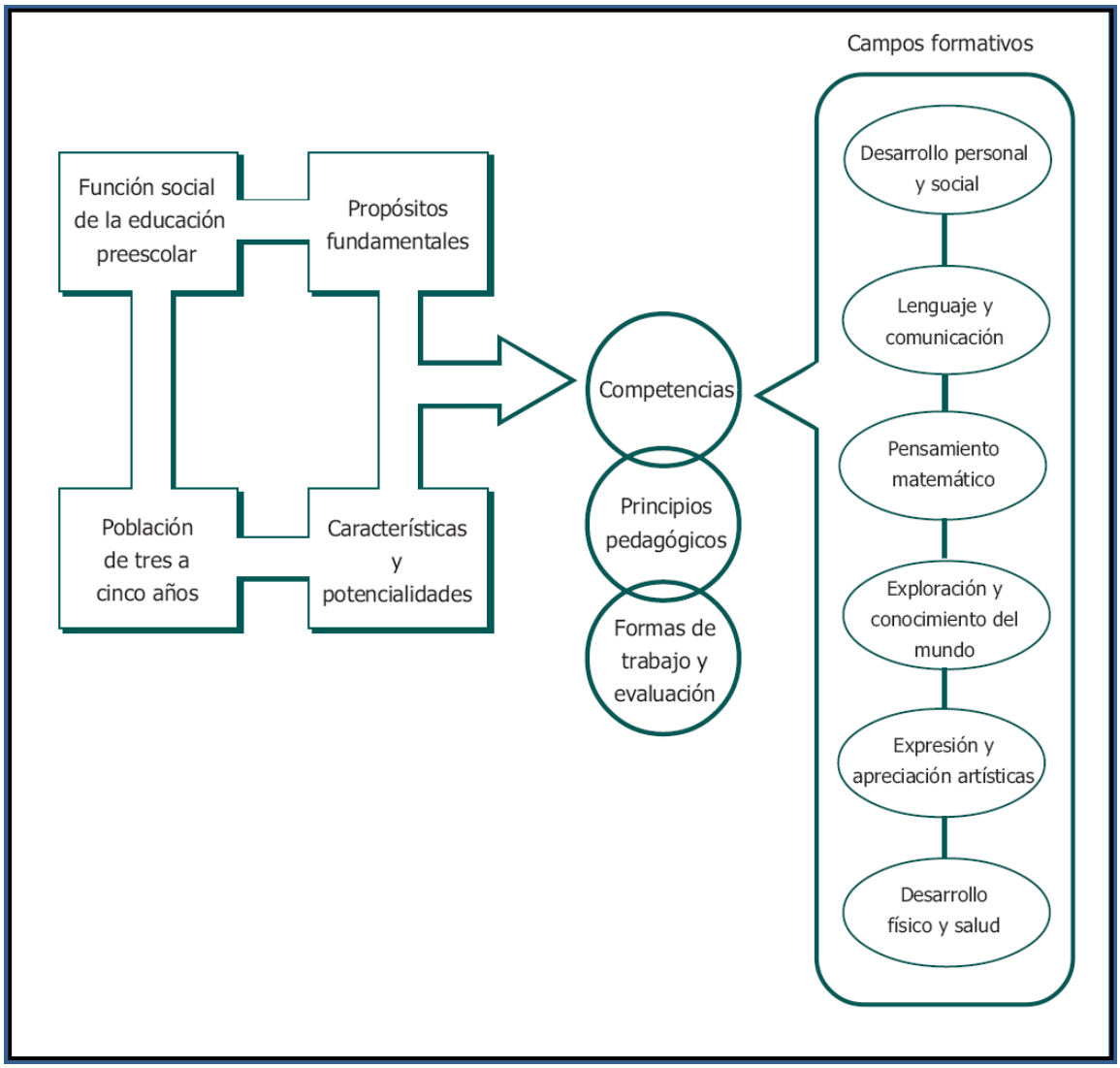
ANEXOS

Anexo 1.1. Niveles de configuración de la práctica educativa



(Fuente: Basado en Coll, 1994)

Anexo 2.1. Organización del Programa de Educación Preescolar (2004)



(Fuente: PEP, 2004)

Anexo 2.2. Campos formativos, aspectos en que se organizan y competencias propuestas en el Programa de Educación Preescolar (2004) de México

Campos formativos	Subcampos formativos	Competencias clave
Desarrollo personal y social (**DPS**) 1-8	Identidad personal y autonomía (**IPA**) 1-4	**1.** Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeros. **2.** Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de los otros. **3.** Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa **4.** Adquiere gradualmente mayor autonomía
	Relaciones interperso-nales (**RI**) 5-8	**5.** Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir. **6.** Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto. **7.** Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo. **8.** Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.
Lenguaje y comunicación (**LC**) 9-18	Lenguaje oral (**LO**) 9-13	**9.** Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. **10.** Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. **11.** Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. **12.** Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. **13.** Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.
	Lenguaje escrito (**LE**) 14-18	**14.** Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. **15.** Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. **16.** Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. **17.** Identifica algunas características del sistema de escritura. **18.** Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.
Pensamiento matemático (**PM**) 19-26	Número (**N**) 19-22	**19.** Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo. **20.** Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. **21.** Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta. **22.** Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento
	Forma, espacio y medida (**FEM**)	**23.** Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos. **24.** Construye sistemas de referencia en relación con la

	23-26	ubicación espacial. **25.** Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo. **26.** Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.
Exploración y conocimiento del mundo (**ECM**) 27-36	Mundo natural (**MN**) 27-32	**27.** Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales. **28.** Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural. **29.** Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo- para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural. **30.** Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio. **31.** Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone el medio natural, y de lo que hace para conocerlo. **32.** Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.
	Cultura y vida social (**CVS**) 33-36	**33.** Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales. **34.** Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas. **35.** Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad. **36.** Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familia, en la escuela y en la comunidad.
Expresión y apreciación artísticas (**EAA**) 37-45	Expresión y apreciación musical (**EAM**) 37-38	**37.** Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él. **38.** Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.
	Expresión corporal y apreciación de la danza (**ECAD**) 39-41	**39.** Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música. **40.** Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones. **41.** Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presencia manifestaciones dancísticas.
	Expresión y apreciación plástica (**EAP**) 42-43	**42.** Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados. **43.** Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.
	Expresión dramática y apreciación teatral (**EDAT**) 44-45	**44.** Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática. **45.** Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales, y conversa sobre ellas.

Desarrollo físico y salud (**DFS**) 46-50	Coordinación fuerza y equilibrio (**CFE**) 46-47	**46.** Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico. **47.** Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.
	Promoción de la salud (**PS**) 48-50	**48.** Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella. **49.** Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno. **50.** Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

[Adaptado del PEP (2004)]

Anexo 2.3. Campos formativos, aspectos en que se organizan y competencias propuestas en el Programa de Estudio 2011

Campos formativos	Subcampos formativos	Competencias clave
Lenguaje y comunicación (**LC**) 1-9	Lenguaje oral (**LO**) 1-4	**1.** Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. **2.** Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. **3.** Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. **4.** Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.
	Lenguaje escrito (**LE**) 5-9	***5.*** *Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven*.* **6.** Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. **7.** Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. ***8.*** *Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías, letras) para expresar por escrito sus ideas.* ***9.*** *Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.*
Pensamiento matemático (**PM**) 10-16	Número (**N**) 10-12	**10.** Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo. **11.** Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. **12.** Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.
	Forma, espacio y medida (**FEM**) 13-16	**13.** Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial. **14.** Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento. ***15.*** *Construye objetos y figuras geométricas tomando en cuenta sus características.* **16.** Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.
Exploración y conocimiento del mundo (**ECM**) 17-36	Mundo natural (**MN**) 17-22	***17.*** *Observa características relevantes de elementos del medio y de fenómenos que ocurren en la naturaleza; distingue semejanzas y diferencias, y las describe con sus propias palabras.* ***18.*** *Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas sobre el mundo natural.* ***19.*** *Formula suposiciones argumentadas sobre fenómenos y procesos* ***20.*** *Entiende en qué consiste un experimento y anticipa lo que puede suceder cuando aplica uno de ellos para poner a prueba una idea* ***21.*** *Identifica y usa medios a su alcance para obtener, registrar y comunicar información.* ***22.*** *Participa en acciones de cuidado de la naturaleza, la valora y muestra sensibilidad y comprensión sobre la necesidad de preservarla*
	Cultura y vida social (**CVS**) 23-25	**23.** Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales. **24.** Distingue y explica algunas características de la cultura

		propia y de otras culturas. ***25.*** *Participa en actividades que le hacen comprender la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.*
Desarrollo físico y salud (**DFS**) 26-29	Coordinación fuerza y equilibrio (**CFE**) 26-27	***26.*** *Mantiene el control de movimientos que implican fuerza, velocidad y flexibilidad en juegos y actividades de ejercicio físico.* ***27.*** *Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.*
	Promoción de la salud (**PS**) 28-29	**28.** Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella. **29.** Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.
Desarrollo personal y social (**DPS**) 30-33	Identidad personal y autonomía (**IPA**) 30-31	***30.*** *Reconoce sus cualidades y capacidades y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.* ***31.*** *Actúa gradualmente con mayor confianza y control de acuerdo con criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.*
	Relaciones interpersonales (**RI**) 32-33	***32.*** Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, *los ejerce en su vida cotidiana y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetados.* ***33.*** *Establece relaciones positivas con otros, basadas en el entendimiento, la aceptación y la empatía.*
Expresión y apreciación artísticas (**EAA**) 34-41	Expresión y apreciación musical (**EAM**) 34-35	***34.*** *Expresa su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías.* **35.** Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.
	Expresión corporal y apreciación de la danza (**ECAD**) 36-47	**36.** Expresa por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música. **37.** Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él o ella al realizar y presencia manifestaciones dancísticas.
	Expresión y apreciación visual (**EAV**) 38-39	**38.** Expresa ideas, sentimientos y fantasías mediante la creación de representaciones *visuales*, usando técnicas y materiales variados. **39.** Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, fotográficas y *cinematográficas*.
	Expresión dramática y apreciación teatral (**EDAT**) 40-41	***40.*** *Expresa mediante el lenguaje oral, gestual y corporal situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas.* ***41.*** *Conversa sobre ideas y sentimientos que le surgen al observar representaciones teatrales.*

**Las competencias que aparecen en cursivas son las que han sido reformuladas o bien han sido incorporadas en este nuevo Programa*
(Adaptado del Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar)

Anexo 2.4. Ejemplos de los estándares curriculares incluidos en el Programa de estudio 2011

Estándares de Español
Proceso de lectura e interpretación de textos
• Selecciona textos de acuerdo con sus propios intereses y/o propósitos
• Compara y contrasta información factual contenida en los libros con experiencias propias
Producción de textos escritos
• Se familiariza con diferentes géneros de escritura; por ejemplo, cuentos, poemas y obras de teatro
• Produce textos propios utilizando el conocimiento que tiene de su nombre y de palabras conocidas, con la intención de expresar ideas en forma escrita
Estándares de Matemáticas
Sentido numérico y pensamiento algebraico
• Comprende relaciones de igualdad y desigualdad; esto es: más que, menos que, y la misma cantidad que
• Identifica patrones en una serie usando criterios de repetición e incremento
Actitud hacia el estudio de las matemáticas
• Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como ser humano matemático; el deseo y la tendencia para comprender y usar la notación matemática, y desarrolla gusto e interés en entender y aplicar vocabularios y procedimientos matemáticos
• Comparte e intercambia ideas sobre aplicaciones matemáticas teóricas y prácticas en el mundo
Estándares de Ciencias
Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología
• Clasifica recursos naturales comunes en tipos, y relaciona su forma con su función
• Comprende algunas características elementales de la ciencia y la tecnología, y las diferencias entre una y otra
Actitudes asociadas a la ciencia
• Tienen una actitud favorable hacia la conservación del medio ambiente y su sustentabilidad
• Entiende y promueve la importancia de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres utilizando descubrimientos científicos

(Adaptado del Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar)

Anexo 3.1 Listado de participantes de los casos de estudio A y B

Profesoras y alumnos del aula de PIII de la Estancia Infantil A (caso de estudio A)

Código para la investigación	Sexo
E1A	Masculino
E2A	Masculino
E3A	Masculino
E4A	Masculino
E5A	Masculino
E6A	Masculino
E7A	Femenino
E8A	Femenino
E9A	Femenino
E10A	Femenino
E11A	Femenino
E12A	Femenino
E13A	Femenino
E14A	Femenino
E15A	Femenino
P1A	Profesora titular
P2A	Auxiliar educativa

Profesoras y alumnos del aula de PIII de la Estancia Infantil B (caso de estudio B)

Código para la investigación	Sexo
E1B	Masculino
E2B	Masculino
E3B	Masculino
E4B	Masculino
E5B	Masculino
E6B	Masculino
E7B	Masculino
E8B	Masculino
E9B	Masculino
E10B	Masculino
E11B	Masculino
E12B	Femenino
E13B	Femenino
E14B	Femenino
E15B	Femenino
E16B	Femenino
E17B	Femenino
E18B	Femenino
E19B	Femenino
E20B	Femenino
E21B	Femenino
E22B	Femenino
E23B	Femenino
P1B	Profesora titular
P2B	Profesora auxiliar

Anexo 3.2. Guía para llevar a cabo el registro narrativo de cada una de las sesiones que conforman la Secuencia Didáctica

Instrucciones: Este documento se deberá estudiar *antes* de llevar a cabo el registro narrativo de las actividades de cada sesión, con la finalidad de conocer en qué se debe fijar el narrador cuando esté haciendo su observación y registro. Si es posible y el tiempo lo permite, rellenar la primera parte antes de iniciar la actividad del primer día. Al finalizar cada sesión de trabajo, tan pronto como sea posible, rellenar este protocolo con la información necesaria basándose en la observación y en el registro narrativo realizado durante la sesión.				
Nombre del observador:				
Parte I. Contexto físico				
1. Número de alumnos totales:				
a. Número de niños:				
b. Número de niñas:				
2. Nombre y número de profesoras presentes durante la sesión:				
3. Características del salón: describir si el salón es amplio o reducido para el número de niños, cómo son las condiciones de iluminación, de limpieza y de ruido, de qué manera está organizado o dividido el salón, las áreas o espacios que es posible identificar y la impresión general del salón al verlo por primera vez				
4. Distribución espacial de los participantes (alumnos y profesora): describir cómo están ubicados durante la sesión la profesora y los niños en el salón y hacer un dibujo de esta distribución				
5. Material en el salón de clases: describir sus características, cómo está organizado en toda la sala y si es o no accesible a los niños				
Parte II. Contexto temporal				
6. Ubicación de la Secuencia Didáctica (SD) en el calendario escolar anual:				
7. Ubicación de la actividad en el horario escolar semanal *(marcar con una X el día que corresponda):*				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8. Ubicación de la actividad en el horario escolar diario Hora de inicio: Hora de finalización: Duración total:				
9. Objetivo o finalidad de la sesión (el *para qué)*: si la profesora menciona explícitamente la finalidad de la sesión intentar registrarla usando las mismas palabras de la profesora (usar comillas "…." para indicar que es literal). Si la profesora no la menciona explícitamente intentar inferirla (indicar que la información es inferida) aplícalo a todos los casos				
10. Competencias y contenidos que se evalúan (*el qué*): si la profesora menciona explícitamente las competencias y contenidos que se trabajarán intentar registrarlas usando las mismas palabras de la profesora (usar comillas "…." para indicar que es literal). Si la profesora no las menciona explícitamente intentar inferirlas (indicar que la información es inferida).				
11. Reglas de participación: describir las reglas de participación que se observen o identifiquen a lo largo de la sesión en general, tanto las que hayan sido explicitadas por los participantes como las que no.				
Parte III. Actividad				
12. Consigna o instrucciones: describir las instrucciones que la profesora les da a los niños para realizar la actividad (usar comillas "…." para indicar que es literal). En caso de que no las mencione explícitamente tratar de inferirlas (indicar que la información es inferida).				
13. Escenario: describir las características del lugar en dónde se lleva a cabo la actividad				
14. Organización social de los alumnos: describir cómo están agrupados los niños, si se organizan por equipos, si trabajan en grupo completo, de forma individual, por parejas, etcétera.				
15. Características de la actividad (*el cómo)*: describir si la actividad está muy pautada o dirigida, si es muy cerrada o concreta, o si por el contrario es abierta totalmente, describir las exigencias de la actividad, qué le implica a los alumnos hacer/ decir/ lograr.				

16. Con respecto al inicio de la actividad, describir cómo se plantea, quién la plantea, la consigna o instrucción, qué hacen los participantes.
17. Con respecto al desarrollo de la actividad, describir los comportamientos más frecuentes de la profesora y los alumnos, la forma de trabajo, las reglas implícitas y/o explícitas, las violaciones de las reglas; reacciones de los participantes ante la violación de las reglas, reacciones de la profesora ante el no cumplimiento de las reglas, etc. Los comportamientos más frecuentes en relación con el contenido o la competencia trabajada y a qué alumnos involucra, las formas de organización de la actividad conjunta.
18. Si hay un producto o resultado generado al realizar la actividad: describir qué clase de producto es, sus características, si hay alguna corrección del producto final, cómo se hace, quién la hace, si hay una valoración del producto, qué tipo de valoración es, quién la hace, cómo la hace, si hay criterios explícitos para hacer la valoración o si son implícitos tratar de inferirlos, si no hay valoración describir lo que se hace con el producto o resultado derivado de la actividad
19. Uso de los resultados o del producto obtenido: si hay un producto y una valoración describir qué se hace con los resultados de la valoración, si se les comenta a los participantes los resultados de la valoración, de qué forma (de forma individual y privada o colectiva y pública), si la valoración la utilizan para algo, si la valoración tiene alguna utilidad, la reacción de los niños ante la valoración, etcétera.
20. Con respecto a la finalización de la actividad: describir quién la da por acabada, cómo se finaliza, si todos los alumnos terminan al mismo tiempo o no, qué pasa cuando un alumno no acaba la actividad, etcétera.
Secuencia de actividades: repetir lo anterior las veces que sea necesario de acuerdo con el número de actividades que se haya identificado en toda la sesión.
OBSERVACIONES: registrar cualquier información que se considere relevante y que no se haya registrado anteriormente (primeras impresiones, actitudes, contratiempos, imprevistos emociones, etcétera).
Documentos o productos recogidos (si es el caso)
Acuerdos (si es el caso)

Anexo 3.3. Pauta para el análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar desde una perspectiva socioconstructivista y situada (*Adaptado de Coll, Barberà y Onrubia 2000)*

		Definición	Subdimensiones	Indicadores
Dimensiones o ámbitos de indagación	**Enfoque evaluativo docente**	Concepciones, ideas, creencias y pensamientos sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje y las competencias	Pensamiento docente sobre: v. Conceptualización, finalidades, objeto, instrumentos y métodos para la enseñanza y el aprendizaje en la educación preescolar vi. Conceptualización, finalidad, objeto, formas, instrumentos, momentos y agentes del proceso de evaluación en la educación preescolar vii. Conceptualización de competencias, formas e instrumentos para llevar a cabo la enseñanza y evaluación de competencias viii. Implicaciones del cambio y percepción de necesidades de orientación y capacitación ante la implementación del nuevo currículo (PEP, 2004)	Positivos: – Concepción pedagógica pura (énfasis en la regulación) – Concepción pedagógica mixta (énfasis en la regulación con matices de acreditación o rendición de cuentas) Negativos: – Concepción social pura (énfasis en la acreditación) – Concepción social mixta (énfasis en la acreditación con matices en la regulación) – Concepción mixta indefinida *Basados en Coll y Remesal (2009)*
	Programa de evaluación	Conjunto de situaciones o actividades para evaluar las competencias durante una secuencia didáctica, semestre o ciclo escolar	Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación *diseñadas* en un curso escolar, indicar: v. Frecuencia y ordenación temporal de las competencias y campos formativos promovidos en un ciclo escolar Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación diseñadas en una secuencia didáctica concreta indicar: Frecuencia y ordenación temporal de las actividades de evaluación vii. Grado de responsabilidad de los alumnos Para el registro valorativo de la profesora en una secuencia didáctica concreta indicar si cumple con los siguientes criterios: viii. Si las actividades realizadas favorecieron o no las competencias de los alumnos; condiciones de la intervención educativa que ayudaron y las que limitaron el trabajo educativo y aspectos que son necesarios cambiar al planear situaciones didácticas próximas Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación *realizadas* en una secuencia didáctica concreta indicar: xv. Consigna global de la SD xvi. Número total de sesiones de la SD xvii. Número y ubicación de las situaciones de evaluación identificadas en la SD viii. Participantes xix. Si se observan variaciones en el grado de complejidad de las situaciones de evaluación xx. Si existe o no relación entre las	Positivos: – Existe una selección y secuenciación en las actividades para evaluar las competencias y campos formativos – Existe una priorización y equilibrio de las competencias y de los campos formativos – Se identifican niveles progresivos de complejidad en las actividades de evaluación – Se identifican grados progresivos en la responsabilidad asumida por los distintos participantes Negativos: – Ausencia de uno o más indicadores positivos

			situaciones de evaluación identificadas	
Dimensiones o ámbitos de indagación	**Situaciones o actividades de evaluación**	Caracterización general de cada una de las situaciones o actividades desarrolladas en la SD para valorar las competencias y saberes que los alumnos han adquirido	Para cada situación de evaluación identificada señalar: v. Datos de identificación vi. Consigna global y contenidos y competencias que aborda vii. Caracterización general de los segmentos que conforman cada situación de evaluación: a. Preparación b. Evaluación propiamente dicha c. Corrección/comunicación d. Aprovechamiento pedagógico viii. Origen y responsabilidad en la configuración de la situación de evaluación	Positivos: – Se explicita la consigna global de la actividad – Se explicita la competencia y/o los contenidos promovidos y evaluados – Se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación – Existe una progresiva complejidad en las situaciones o actividades de evaluación identificadas en la SD – Existe un cierre general de la situación de evaluación Negativos: – Ausencia de dos o más indicadores positivos
		Caracterización de los tipos de segmentos identificados en cada situación de evaluación	Para cada uno de los segmentos de *preparación* identificados indicar: xii. Presentación/consigna y foco xiii. Formas de organización de la actividad conjunta xiv. Productos o materiales generados por los participantes xv. Cierre Para cada uno de los segmentos de *corrección/comunicación* identificados indicar: xvi. Contexto, consigna y agentes xvii. Criterios de corrección xviii. Destinatarios, modalidad y publicidad Para cada uno de los segmentos de *aprovechamiento pedagógico* identificados indicar: xix. Consigna, foco y participantes xx. Formas de organización de la actividad conjunta xxi. Productos o materiales generados por los participantes xxii. Cierre	Positivos: – Se explicita la consigna de cada segmento – Foco centrado en la competencia evaluada – Presencia de patrones dominantes de actuación que den cuenta del ajuste progresivo de la ayuda por parte del profesor – Participación conjunta del profesor y los alumnos como agentes de corrección – Se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación – Presencia de productos que den cuenta de los contenidos evaluados – Presencia de productos que den cuenta del aprendizaje declarativo e instrumental del alumno – Existe un cierre general de cada segmento Negativos: Ausencia de tres o más indicadores positivos

Dimensiones o ámbitos de indagación	**Segmentos de Evaluación en sentido estricto o Tareas de evaluación**	Caracterización de las tareas de evaluación atendiendo a las preguntas, problemas o trabajos que resuelven o realizan los alumnos	Para cada tarea de evaluación identificada: xii. Número de alumnos participantes xiii. Organización social de los alumnos durante la realización de la tarea (individual o grupal) xiv. Consigna y resultado o producto esperado xv. Criterios de evaluación: nivel y tipo de dominio de una competencia xvi. Autenticidad del contexto de evaluación en términos de realismo y relevancia xvii. Contenidos evaluados: tipos e integración (conceptos, procedimientos, actitudes, valores) xviii. Nivel de complejidad y grado de exigencia cognitiva que implica la realización de la tarea xix. Grado de autorregulación exigido: planificación, reflexión sobre el ciclo de aprendizaje y proyección de futuro xx. Instrumentos y material de apoyo a disposición de los alumnos xxi. Ayudas proporcionadas a los alumnos xxii. Patrón o patrones de las actuaciones dominantes de profesor y alumnos	<u>Positivos:</u> – Presencia de una consigna explicita que aluda a la competencia evaluada y a la organización de los alumnos – Comunicación a los alumnos de los criterios de evaluación – Presencia de criterios de evaluación claros y no arbitrarios que den cuenta del nivel de logro de las competencias y/o contenidos evaluados – Presencia de dos o más rasgos que den cuenta de la *autenticidad* de las tareas – Presencia de un grado medio o superior de exigencia cognitiva – Presencia de un grado medio o superior de complejidad – Promoción de la auto y co-evaluación – Utilización de materiales diversos – Presencia de patrones dominantes de actuación que den cuenta del ajuste progresivo de la ayuda por parte del profesor – Explicitación del papel de los alumno durante las actividades de evaluación <u>Negativos:</u> – Ausencia de cuatro o más indicadores positivos – Grado bajo de exigencia cognitiva y complejidad

Anexo 5.1. Entrevista realizada a la Profesora 1 –P1A- de la Estancia Infantil A para conocer su enfoque evaluativo

Centro: Estancia Infantil A del ISSSTE
Sujeto entrevistado: Profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil A (P1A)
Escolaridad: 4º semestre de la licenciatura en Educación Preescolar

Entrevistador (E)	Para ti ¿qué es la enseñanza?
Profesora (P1A)	Para mí la enseñanza es un proceso, donde yo maestra, transmito mis conocimientos acerca de un determinado tema promoviendo en el niño determinados aprendizajes
E	¿Y que sería el aprendizaje?
P1A	El aprendizaje ya serían los conocimientos que el niño posee en base a lo que yo maestra le enseñé
E	¿Crees que sea posible separar la enseñanza del aprendizaje? ¿Qué existan de forma separada?
P1A	No, debe de haber una cierta vinculación porque en base a lo que yo enseño determino o veo los aprendizajes que hay en el niño, por eso no se pueden separar uno de otro. Van de la mano
E	¿Consideras que son importantes la enseñanza y el aprendizaje en la etapa preescolar?
P1A	Yo creo que si, son la base primordial para darle los cimientos necesarios al niño con los cuales él va tener que ir creciendo en los otros, este, en otros niveles como la primaria, la secundaria, y hasta que él quiera, hasta lo que él quiera estudiar.
E	¿Cuál crees que sea el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje en preescolar? ¿Qué se pretenderá lograr en esa etapa?
P1A	Darle las herramientas necesarias a los pequeños a través de experiencias significativas que lo ayuden a desenvolverse en su entorno social a futuro y a elegir lo que él decida o le convenga más para su vida personal
E	¿Herramientas cómo de qué tipo?
P1A	Herramientas de independencia, de autonomía de socialización, de reflexión, de crítica, de elección
E	¿Desde tu perspectiva cuáles son los elementos que debe incluir un proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje?
P1A	Pues yo creo que sería el perfil, para empezar, el perfil del maestro, el medio ambiente en que se desenvuelve el niño y por último yo creo que los materiales que utilizamos serían indispensables, así como las actividades propuestas
E	Cuando dices el ¨ perfil del maestro ¨, ¿qué implica? ¿Cuál sería un perfil adecuado de un maestro?
P1A	Primero yo creo que tener la personalidad, yo creo que el carácter, los estudios necesarios en esta etapa, lo que es el preescolar y yo creo que también sería muy importante la vocación, el amar tu carrera, el amar a los niños
È	¿Qué se enseña y qué se aprende en la etapa preescolar?
P1A	¿Qué se enseña? Pues podemos enseñar desde lo que son actividades psicomotrices, matemáticas, este… de socialización… y bueno… y todo esto se enseña y se aprende a través del juego porque es la base principal
E	¿Crees que sea posible una enseñanza y aprendizaje sin evaluación?
P1A	No
E	¿Por qué?
P1A	Porque yo creo que la evaluación nos arroja datos importantes acerca de cómo estamos brindando nuestra práctica docente y de qué es lo que están aprendiendo los niños en la etapa preescolar. Además sería, como una… algo mediador entre lo que es la enseñanza y el aprendizaje
E	¿En qué sentido mediador?
P1A	En el sentido de que veamos qué es lo que estamos haciendo, qué es lo que se está enseñando y cómo se está enseñando y qué podríamos mejorar en este caso
E	En tu opinión, ¿consideras que en preescolar la enseñanza, el aprendizaje y la

	evaluación son procesos independientes y separados?
P1A	Van interrelacionados
E	¿Por qué?
P1A	Como te decía no se pueden separar uno de otro, porque lo que es la enseñanza te da el aprendizaje y un aprendizaje para ser constatado necesita de una evaluación
E	En tu opinión, ¿qué es la evaluación?
P1A	Evaluación sería una forma de evaluar los avances o los aprendizajes que cada niño tiene en base a sus características de desarrollo integral de cada niño
E	¿Cuál sería la finalidad o el objetivo de la evaluación en la etapa preescolar? ¿Para qué deberíamos de evaluar en preescolar?
P1A	Deberíamos evaluar en preescolar para…bueno… a lo mejor me voy un poquito, pero para que haya un vínculo en base a la etapa a posterior que sería la primaria. Si nosotros tenemos una evaluación aquí en la etapa preescolar, bueno… podemos partir de… si… podemos partir en la primaria acerca de esos aprendizajes que nosotros ya evaluamos en los niños
E	Y sin irnos a la etapa primaria… ¿para qué nos serviría evaluar… cada día, por ejemplo en preescolar?
P1A	Pues nos serviría cada día para ir viendo los aprendizajes de cada niño y para ir…este… como que… haciendo más énfasis en aquellos que todavía no están consolidados
E	¿Consideras que la evaluación es importante y útil en la etapa preescolar?
P1A	Si, yo creo que es indispensable porque vamos viendo los avances de los niños y además se va reflejando en base a los aprendizajes de los niños la forma de transmitir este conocimiento de nosotros como maestros.
È	¿Qué elementos crees que debe tener una adecuada evaluación en preescolar?
P1A	Para empezar, si las actividades planteadas fueron las adecuadas, tomando en cuenta si fueron de interés para los niños, si existió algún tipo de aprendizaje, si los materiales me ayudaron, ver mi… este… si yo, como maestro, estoy transmitiendo los conocimientos necesarios y acertados para los aprendizajes de los niños. Como punto principal sería ver si lo que yo estoy transmitiendo durante mi práctica docente es lo adecuado.
E	¿Cuál consideras que sería el proceso a seguir para llevar a cabo una evaluación adecuada en preescolar? Si me tuvieras que describir los pasos para llevar esta adecuada evaluación en preescolar, ¿cuáles dirías?, ¿cómo serían? En tú opinión.
P1A	Primero que nada, como número uno, si mi intención educativa es la que mis niños están requiriendo en ese momento. Si las actividades que estoy proponiendo son las adecuadas para esa intención. Y por último…si me están ayudando, si los materiales didácticos, con los cuales yo me…este… me adapto para las actividades son los adecuados, que tanto me son funcionales.
E	¿Qué formas existen de evaluar en preescolar? O qué métodos divisas para evaluar en preescolar o crees que debería haber para evaluar, precisamente igual no hay pero tú crees que podrían utilizarse?
P1A	Pues yo creo que... un método de…no se… un instrumento donde a mi me arrojara o evaluara a los niños en base al desarrollo que debe de tener en esa etapa. No sé, por ejemplo: si a los seis años el niño deba conocer determinados números.
E	Y a parte de ese instrumento, alguna otra forma para… alguna otra opción que tú crees que debería hacerse para evaluar… ¿utilizar un instrumento o algo más?
P1A	No, no, me quedo así….
E	¿Cuándo crees que debe llevarse a cabo la evaluación?
P	Yo creo que en el momento en el que estoy aplicando la actividad. En ese momento es… yo creo que lo más factible porque igual si lo dejamos al final de la jornada se te olvida o te pasan por alto los aprendizaje que en el momento los niños tuvieron.
E	¿Y crees que sería posible llevar a cabo esta evaluación?… ¿en el momento?
P1A	Yo creo que si, en base a las actividades que yo planteé y que yo ya tengo programadas o planeadas con anticipación, yo creo que si, si se podría en el momento de que yo las estoy aplicando, ahí poder evaluar porque evalúo en el momento al niño, evalúo si las actividades fueron las adecuadas y si me están

	sirviendo para seguir enseñando de esta forma o esta intención educativa y si no para cambiarlas
E	Entonces, esta evaluación… si entiendo bien… ¿tú crees que se podría hacer observando ahí, ahí mismo, estás haciendo la actividad y observas y entonces se llena el registro?
P1A	Sí, ahí mismo. No, no, observar y generar el registro. Porque por la pregunta anterior que me hiciste, que de otra forma, yo creo que la forma que nosotros llevamos es la observación por eso yo ya no te dije otra, porque o sea tu evalúas a través de la observación, qué es lo que el niño va haciendo, más sin embargo, no vas haciendo un registro en el momento, el cual te arroje los aprendizajes de los niños. De hecho la observación es la llevamos para evaluar pero no tenemos un instrumento o requisito indispensable donde digas a pues el niño hizo esto o en este momento yo quería que él aprendiera esto y ya lo hizo.
E	En tu opinión, ¿crees que les sirva para algo los resultados de la evaluación a los alumnos, a las familias, a ti y a la escuela en general? Suponiendo que los resultados de estos registros que tú haces, las evaluaciones, se les comunicara a los padres de familia, a la escuela en general o a los niños… ¿crees que les serviría para algo?
P1A	Sí, yo creo que sí les serviría para tomar conciencia, de y bueno es algo que en junta los padres de familia demandan, de ¿cómo ellos saber qué es lo que sus niños están aprendiendo? ¿Qué es lo que han aprendido y cómo lo llevan a cabo? O sea, no es fácil nada más a través del lenguaje dar el… explicarles lo que cada niño… porque la… la… evaluación que se da a fin de ciclo escolar es de forma general o sea no es específica… yo creo que si… si sería bueno.
E	Y a los niños, crees que si nos pusiéramos a decirles como el resultado de su evaluación, ¿les serviría para algo a ellos?
P1A	Si. si les serviría para igual modificar …este… o poner más… este…como… sería una motivación para ellos el saber que ya aprendieron algo nuevo y bueno y que es constatado además por …este… por su figura que es la maestra en este caso ¿no?
E	¿En tu opinión, crees que en la etapa preescolar se debe evaluar? Entonces ¿tú crees que en esta etapa se debe evaluar?
P1A	Sí, pero no de una manera así como que tajante, de decir: ¨Ah, el niño ya aprendió esto ¨, o ¨ quiero que aprenda esto ¨ pero sí se debe de evaluar para partir de ahí, o sea es la base.
E	¿Crees que la evaluación tiene alguna relación con la enseñanza y el aprendizaje? ¿Crees que tiene alguna relación la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje?
P1A	Sí
E	¿Cuál sería la relación?
P1A	En que a través de la evaluación se constata el aprendizaje que el niño tiene y además no sólo se están evaluando los aprendizajes del niño si no la enseñanza del maestro
E	¿Qué opinas sobre las competencias? ¿Qué opinas sobre la forma de trabajo por competencias?
P1A	Si, si me gusta trabajar por competencias porque no nos, no, se centra o es específico en un solo rubro sino abarca todas las… este… todos los campos ¿no? o todos las… este… ¿cómo te diré? Abarca todo lo que es el desarrollo del niño vamos no se centra nada más en algo específico, si no abarca todo lo que es el desarrollo del niño y bueno… la forma en que él tiene que desenvolverse
E	¿Cómo defines una competencia? ¿Qué es para ti una competencia?
P1A	Para mí es un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que todo ser humano posee o más bien en este caso, el niño posee, para que lo ayude a integrarse a su entorno social
E	¿Crees que las competencias son diferentes de los contenidos de enseñanza y de las capacidades? ¿Crees que hay diferencia entre las competencias, los contenidos a enseñar y las capacidades? ¿Que son conceptos diferentes?
P1A	No, son muy similares. Son muy similares porque una competencia y una capacidad más bien... o sea van relacionados porque una capacidad es lo que el niño sabe… o sea…de lo que él puede llegar a hacer y la competencia pues bueno es como que el estímulo que tú le vas a dar para que el niño logre esa capacidad

	y el contenido pues igual va de la mano entra dentro del desarrollo del niño
E	En tu opinión, ¿cómo se enseñan y se aprenden las competencias?
P1A	En mi opinión se enseñan y se aprenden a través del juego. Es algo que siempre, bueno… durante de mi práctica docente me ha funcionado, no es tan ¿cómo te diré? Tan mimético, tan memorístico para los niños. Es algo a través de lo cual ellos se divierten y aparte aprenden
E	¿Y el juego sería la única forma de aprenderlas y enseñarlas?
P1A	No, también podría ser a través de este… de las actitudes y de lo que el maestro le enseña, o sea, en base también al ejemplo, sería otra forma de aprendizaje. A través también del ensayo y error. También es otra forma de aprendizaje
E	¿Consideras que hay competencias más importantes que otras? ¿Cuáles son?
P1A	No, porque todas son indispensables. Como te decía hace rato, porque abarcan todo lo que es el desarrollo integral del niño, o sea, no dejan ningún aspecto o parte descubierta, sino en global
E	¿Es posible evaluar directamente las competencias?
P1A	No, a mí en lo personal se me hace difícil
E	¿Por qué?
P1A	Se me hace difícil porque, como te decía hace rato, aparte de que es difícil trabajar de manera grupal, o sea, no ves así como que las características específicas o los aprendizajes específicos de cada niño
E	Por eso aparte crees que no se pueden evaluar directamente, porque es difícil observar a cada niño…
P1A	Sí a cada niño, exactamente
E	Pero, si tuvieras a un solo niño ¿crees que sí sería posible evaluar cada competencia directamente?
P1A	Si fuera de manera más personal si se podría evaluar cada competencia. Siempre y cuando también las actividades que la maestra diseñe o planee sean factibles para lo que es la competencia
E	¿Cómo se evalúan las competencias? ¿Cuáles serían las características de las actividades que te sirvan para evaluar competencias?
P1A	Yo creo que cualquier tipo de actividad, porque no necesariamente las que tú… las actividades que tú diseñes están favoreciendo una competencia si no hay otros momentos u otras actividades que llevamos en la estancia como lo es el recreo, como es la alimentación, como es el cepillado de dientes en donde se favorecen y manifiestan otras competencias
E	¿Qué te implica enseñar y evaluar por competencias? ¿Existe alguna diferencia en la forma de trabajar y evaluar con respecto al programa que trabajaban anteriormente? Haciendo un poco de memoria, ¿qué implicaciones tuvo para ti, incluso conceptuales, de cambio, el trabajar ahora por competencias, con respecto por ejemplo a la forma en cómo trabajabas anteriormente?
P1A	Me costó trabajo al principio porque nada más te presentaron lo que fue el programa y empieza a trabajar. Nunca hubo una inducción directa en donde nos dieran un curso a grandes rasgos de cómo se tenía que trabajar por competencias. Pero bueno, poco a poco…este… a diferencia del otro programa que era muy… este… como que muy específico y no te daba la oportunidad de planear otras actividades. El programa por competencias del tiempo que lo manejo hasta ahorita pues sí, sí me ha… me gusta… me gusta trabajar por competencias porque no se enfoca a algo específico, si no de una competencia te puede llevar a otra y estimular otra.
E	Y por ejemplo, sobre lo que tú sabías antes del PEP y lo que sabes ahora ¿tuviste que cambiar algo en tu forma de pensar o de hacer las cosas?
P1A	Si yo creo que un poco este el método un poco…este… como que conductista porque con los otros programas como que si era más así como que el niño tenía que aprender, y el niño era esto y el niño era todo y ahora por competencias aprendes a que no nada es lo que el niño tiene que aprender si no tu como maestro qué tan preparado estás para poder transmitir ese aprendizaje. Si me costó un poquito esto… las formas de… más bien el aprendizaje conductista en este caso, ¿no? y con este nuevo programa si te abre el panorama de que el aprendizaje del niño se da a través de…este… él crea su propio aprendizaje. El constructivismo es lo que está más patente en esta época

E	¿Qué es para ti el constructivismo?
P1A	El constructivismo para mi es aquel que donde el niño crea y construye su propio aprendizaje a nivel personal pero también que él es capaz de aprender de su entorno social y de otros niños, no necesariamente de su maestro
E	¿Qué dificultades encuentras al enseñar y evaluar por competencias? ¿Y qué dificultades encuentras ahora, en este momento que ya llevas un tiempo trabajando, para enseñar y evaluar competencias?
P1A	¿Qué dificultades? Primero que nada para enseñar, se me hace un poco difícil diseñar, la actividad como tal para mi subgrupo no, si no otras actividades que mis otros niños deban realizar mientras yo trabajo mi actividad didáctica con mi subgrupo, si no otras que me favorezcan mi misma intención educativa para mis otros niños
E	¿Y para evaluarlas?
P1A	Para evaluarlas, los mismo que te acabo de comentar, que se evalúa al final de la jornada mientras yo ya… por más que haces memoria y quieras rescatar los elementos importantes que se vivieron en ese momento son difíciles de rescatar todos, entonces eso se me hace difícil de evaluar
E	¿Pero no tienes ningún problema para observar la competencia como tal si se logró o no, si se desarrolló o no?
P1A	No
E	¿Cuáles crees que son tus necesidades de orientación y capacitación para llevar a cabo tu trabajo de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias? ¿Cuáles crees que son tus necesidades de orientación o capacitación ahora a partir del PEP y de lo que has hecho?
P1A	Pues yo creo que instruirme más en situaciones didácticas, que me ayuden a que lleve una relación con mi intención educativa, eso es lo que me cuesta un poco de trabajo. Generalmente me guío por mi situación didáctica, siendo que mi intención educativa es lo que debe estar más presente. Como que vincularlas, que vayan de la mano, que lleven el mismo enfoque ambas
E	¿Qué dificultades encuentras al enseñar y evaluar las competencias propuestas por el PEP?
P1A	Que luego no son muy coherentes, como que luego te enredan un poquito
E	¿En qué sentido te enredan?
P1A	En que luego utilizan algunas palabras, por ejemplo hay una que dice que el niño ayuda a regular su conducta ¿en qué sentido? O sea, así como que regular su conducta se oye como no de mi carrera, si no así como que más ¿cómo te diré? Como que más de psicología
E	¿Alguna otra dificultad?
P1A	No ninguna
E	¿Qué necesitas para superar estas dificultades? ¿Cómo crees que se podría hacer para superar estas dificultades?
P1A	Pues yo creo que algo que sí es muy visible y patente es la instrucción de leer más lo que es el PEP, darle una leída más específica. Instruirte en otros libros de desarrollo, libros que te hablen de competencias. No quedarnos con lo que es nada más con lo que es nuestro programa
E	¿Has leído el PEP completo?
P1A	Si
E	¿Más de una vez?
P1A	No, sólo una vez
E	Me dijiste que has leído el PEP ¿no? Qué opinión tienes sobre él?
P1A	Su metodología me gusta, me gusta la forma en que transmiten esa metodología, de fácil comprensión. Pero ya cuando habla de lo que es los principios pedagógicos así como que se me hace… como que se me hace muy rimbombante y no siento que se centren en algo específico. Pero cuando habla de lo que es los campos formativos y ya lo que son las competencias me gusta la forma en que dan el panorama a grandes rasgos de lo que trata cada una de ellas. Pero ya cuando tienes que ver en sí para ver… este… para recuperar lo que saben más bien, la forma en que se manifiestan ¿no? las competencias como que luego no hay concordancia entre lo que es la competencia y la forma en la que se pueden manifestar estas mismas porque luego no… como que salta un poquito, como que

	no es muy específica, no coinciden más bien
E	¿Te ha resultado de fácil comprensión?
P1A	No, un poco complejo, no es fácil
E	¿Hay algún apartado donde encuentres mayor complejidad?
P1A	El de la evaluación
E	¿En qué se te hace difícil?
P1A	En las preguntas que formula… como que se solapan unas con otras, no son tan claras y precisas. Como que te hablan de algo y luego te vuelven a repetir lo mismo pero con otras palabras
E	¿Encuentras diferencias y/o similitudes con el programa anterior?
P1A	Pues diferencias, porque el programa anterior, como te decía hace rato, era como que muy, o sea partían de lo general a lo específico y en éste siento que es como de lo específico a lo general porque te dan como que la pauta para hacer otras actividades, no es tan tajante
E	¿Hay algún concepto que se te dificulte entender más y por lo tanto aplicar en la práctica?
P1A	La evaluación porque la enseñanza si se a que se refiere también lo que es el aprendizaje en cuanto a lo que es, pero la evaluación si…. Y hace rato cuando tú me hablabas de contenido también… ese… ese también.
E	¿De qué forma crees que se podría mejorar el currículum?
P1A	Que fuera más digerible para nosotras en cuanto a las actividades que ellos proponen, obviamente que no nos va a funcionar con todos los niños, pero bueno, sí que fuera como que más explícito
E	Hemos finalizado las preguntas, muchas gracias por tu valiosa colaboración

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organización social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
1	DPS RI 5	Mi nuevo salón	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla para conocer los sentimientos de los alumnos ante el cambio de curso escolar	Grupal	Medio	Sentimientos de tres alumnos (E4A, E6A y E9A) Actitud del grupo ante el cambio de salón
			Viernes	Gráfico-plástica Comunicativa-expositiva	- Dibujo sobre lo más significativo de la semana - Explicación del dibujo ante el grupo	Individual y grupal	Alto	Características de los dibujos Actitud de los alumnos al explicar sus dibujos
2	DPS IPA 1	Juegos organizados	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla sobre la opinión de los alumnos en torno al trabajo en equipo - Lectura de cuento sobre este valor	Grupal	Medio	Actitud actual de los alumnos vs actitud observada la semana pasada
			Viernes	Visual Comunicativa reflexiva	- Proyección de película - Charla sobre lo que más les agradó del trabajo semanal	Grupal	Medio	Comportamiento de los alumnos, resaltando positivamente el del E4A
3	LC LO 10	Expresión oral	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla acerca de las formas que existen *para decir lo que piensan o quieren* - Recuperación en la pizarra de las respuestas de los alumnos y lectura posterior	Grupal	Medio	No se realizó la actividad porque no asistieron los alumnos
			Viernes	Comunicativa reflexiva	- Charla sobre cómo se sintieron al dialogar con los compañeros	Grupal	Medio	Estimación del logro de la *intención educativa* (competencia) Alumnos que requieren más *este tipo de actividades*: E2A, E6A, E8A y E13A
4	ECM MN 32	Separación de desechos orgánicos e inorgánicos	Lunes	Comunicativa expositiva (escrita)	- Presentación ante el grupo de la investigación que cada alumno realizó en conjunto con sus padres - Elaboración de un listado en la pizarra a partir de la exposición de cada alumno	Individual y grupal	Alto (en el diseño) Medio (en la realidad)	Modificación de la actividad por falta de participación de los padres
			Viernes	Comunicativa reflexiva y expositiva	- Charla sobre lo que aprendieron en la semana - Presentación de los aprendizajes adquiridos sobre el tema revisado, ante otros grupos	Grupal	Medio	Si la actividad favoreció la competencia Logros de los alumnos con respecto al tema revisado

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organi-zación social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
5	LC LE 17	Juguemos con las letras	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla acerca de la importancia de escribir el nombre propio - Listado en la pizarra de los nombres del grupo y de las profesoras	Grupal	Medio	La respuesta de 5 alumnos ante el tema abordado (E3A, E5A, E8A, E9A, E12A) Si la actividad favoreció la competencia Actitud de los niños ante la actividad
			Viernes	Comunicativa reflexiva (escrita)	- En el listado de los nombres que elaboraron el día lunes, reconocerán las siguientes características: si es largo o corto, cantidad de letras que tienen, con cual letra empieza, con cual termina - Listado en la pizarra de cuántas veces se repite la misma letra y qué otras palabras se pueden formar	Grupal	Medio	Características de los nombres que los alumnos lograron identificar
6	ECM MN 29	Mezclas y experimentos	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla sobre el tema de la semana - Recuperación en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Los comentarios de 5 alumnos (E4A, E8A, E9A, E11A y E14A) Concluye que los alumnos *poseen conocimientos previos* respecto al tema abordado
			Viernes	Gráfico-plástica expositiva	- Elaboración de recursos escritos, dibujos y recortes - Elaboración y exposición de un periódico mural a partir de los recursos elaborados	No se especifica	Medio	Actitud de los alumnos, destacando el trabajo del E4A Concluye que se fomentará la toma de decisiones propias
7	EAA EAP 42	Nuestra tradición a través de actividades plásticas	Lunes	Comunicativa exploratoria y expositiva	- Charla sobre el significado de las tradiciones - Presentación ante el grupo de la investigación que cada alumno realizó en conjunto con sus padres	Grupal e individual	Alto (diseño) Medio (realidad)	Los comentarios expuestos por los alumnos La poca participación de los padres y su implicación para con los alumnos
			Viernes	Gráfico-plástica Comunicativa expositiva	- Representación, mediante el dibujo, pintura y modelado, del trabajo realizado en la semana - Explicación del producto realizado ante el resto del grupo	Individual y grupal	Alto	No hay registro escrito de la valoración de esta actividad
8	PM FEM 23	Resolución de problemas	Lunes	Comunicativa exploratoria Gráfico-plástica	- Charla sobre las figuras y cuerpos geométricos - Recuperación en la pizarra de las respuestas de los alumnos y elaboración de una gráfica a partir de éstas	Grupal	Medio	Las respuestas de los alumnos respecto a la actividad Actitud de dos alumnos durante la actividad (EA5 y EA6)
			Viernes	Gráfico-plástica expositiva	- Organización de una exposición de los trabajos realizados ante el resto de los grupos	Grupal	Medio	No hay registro escrito de la valoración de esta actividad

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	Características	Organi-zación social de los alumnos	Grado de respon-sabilidad de los alumnos	Foco de las anotaciones valorativas de la P1A
9	ECM CVS 33	Día de muertos	Lunes	Comunicativa exploratoria Gráfico-plástica	- Charla en torno a la celebración de la tradición del "Día de muertos" - Elaboración de un dibujo en el pizarrón sobre la tradición comentada	Grupal	Medio	Desarrollo de una actividad que no corresponde con el diseño original Actitud de tres alumnos durante la actividad (E3A, E4A y E5A) Concluye que la actividad *no resultó significativa* para los niños
			Viernes	Comunicativa reflexiva Recreativa	- Charla en torno a las diferencias entre cómo celebraban la tradición los papás de los alumnos (cuando eran pequeños) y cómo la celebran ellos - Celebración del "Día de muertos"	Grupal	Bajo	Actitud de los niños durante el desarrollo de la actividad
10	DPS IPA 3	Juegos tradicionales y de mesa	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla sobre el tema de la semana - Recuperación en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Respuesta de los alumnos, mencionando que 7 de 10 alumnos aportaron información novedosa
			Viernes	Comunicativa reflexiva	- Charla para identificar cuál fue el juego que se le dificultó más a cada alumno y las razones de ello - Identificación de tres juegos que les gustaría tener en el salón y posibles soluciones para lograrlo	Grupal	Medio	Respuestas de los alumnos respecto al tema revisado, resaltando el desempeño de la EA7
11	EAA ECAD 39	Tipos de música	Lunes	Comunicativa reflexiva	- Charla para hablar de los diferentes estilos de música con el fin de votar y elegir la canción que utilizarán para la realización de una tabla rítmica a propósito del aniversario de la Revolución mexicana	Grupal	Medio	El desarrollo de la actividad, reparando en las dificultades a las que se enfrentaron los alumnos
			Viernes	Ejecución artística	- Presentación de la tabla rítmica ante los compañeros del Centro	Grupal	Alto	Desarrollo de una actividad que no corresponde con el diseño original Actitud de los alumnos durante la actividad
12	DFS CFE 46	Ejercitar nuestro cuerpo	Lunes	Comunicativa informativa y reflexiva	- Plática a cargo de las profesoras sobre los deportistas sobresalientes - Reflexión por parte de los alumnos para determinar con qué deportista se identifican y qué actividades físicas les agradan más y cuáles les disgustan	Grupal	Medio	Comenta que la mayoría de sus alumnos – a excepción del EA5- desconocen el tema abordado y que la actividad no fomentó el interés de los niños
			Viernes	Comunicativa reflexiva	- En parejas analizarán las actividades de la semana reparando en cuál se les dificultó más y cuál les gustó más - Compartir grupal sobre la charla que tuvieron en parejas	En dúos y grupal	Medio	Descripción de cómo se llevaron a cabo ambas actividades, reparando en que el grupo concluyó identificando un juego como el favorito

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organi-zación social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
13	ECM CVS 33	Mi familia	Lunes	Comunicativa exploratoria Gráfico-plástica	- Charla sobre los miembros que integran la familia de cada alumno, reparando en sus rasgos físicos - Dibujo *libre* sobre la familia	Grupal (diseño) Dos subgrupos (realidad)	Medio (diseño) Alto	Cambios que sufrió la forma de organizar a los alumnos para realizar la actividad (comenzaron en trabajo grupal y tuvieron que hacer dos subgrupos) Descripción de los conocimientos que los alumnos poseen sobre el tema, mencionando dos excepciones (E1A, E13A)
			Viernes	Gráfico-plástica expositiva	- Realización de un *árbol genealógico* de la familia, identificando por qué existe cada uno de los alumnos, con la finalidad de exponerlo en un área en donde puedan verlo los padres de familia	Grupal	Medio	Cambios que sufrió la actividad realizada y las razones de ello
14	EAA EAP 42	Elaboremos objetos navideños	Lunes	Comunicativa reflexiva (escrita)	- Charla con la finalidad de identificar ¿qué les gustaría elaborar para celebrar las fiestas de Navidad y cómo lo harían? - Registro de las opiniones de cada equipo en una cartulina para retomarlas el viernes y comparar si realmente cumplieron con lo dicho	Dos subgrupos	Medio	Estimación de la actividad respecto a la *intención educativa* (competencia), y las razones de ello Opiniones de algunos alumnos en torno al tema
			Viernes	Gráfico-plástica expositiva Comunicativa expositiva	- Montaje de una exposición en torno a las creaciones de los alumnos, dentro del salón - Expresión de los sentimientos que surgen en cada alumno al ver su trabajo expuesto y el esfuerzo que le implicó hacerlo - Comparación con el registro del día lunes, identificando si *se responsabilizaron de lo que habían dicho* que harían	Grupal	Medio	Desarrollo de la actividad y actitud de los alumnos ante ella Concluye que, *como sugerencia*, retomará esta competencia en otra ocasión

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organi-zación social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
15	LC LO 11	Cómo celebramos la navidad en México	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla en torno a las siguientes cuestiones: ¿qué tradición se celebra este mes? ¿cómo la celebran en casa? ¿Qué se hace aquí en la Estancia? ¿qué es lo más significativo para ellos?	Grupal	Medio	Desarrollo de una actividad (visita a un Museo) que no guarda ninguna relación con la planeada
			Viernes	Comunicativa reflexiva (escrita)	- Charla en torno a dos cuestiones: ¿Qué les gustó más? ¿qué se les dificultó más? Respecto a las actividades de la semana - Recuperación en la pizarra de las respuestas de los alumnos - Identificación del estado de ánimo de cada alumno, apoyándose en el *tablero de emociones*	Grupal	Medio	Cambios que sufrió la actividad diseñada y las razones de ello Concluye que las actividades sí favorecieron la *intención educativa* (competencia) Modificaciones que debe tomar en cuenta debido a la actitud de los alumnos durante la actividad
16	**PM N 20**	**Resolución de problemas**	Martes	De ejecución artística Comunicativa reflexiva (escrita)	- Realización de un canto - Planteamiento de un problema matemático con el fin de que los alumnos ayuden a solucionarlo, registrando en la pizarra la información que los alumnos vayan mencionando	Grupal	Medio	Actitud de los alumnos durante la actividad Menciona el desinterés de E3A, E6A y E7A y refiere que la actividad les fue difícil a la mayoría
			Viernes	Comunicativa reflexiva Gráfico-plástica expositiva	- Reflexión sobre la actividad que más les agradó y la que les resultó más difícil - Elaboración de un dibujo sobre lo más significativo y explicación del mismo ante sus compañeros	Individual y grupal	Alto	Asistencia de los alumnos Desempeño de los alumnos durante la actividad, destacando el del E3A Concluye que *las actividades favorecieron la intención educativa en la mayoría de los casos*
17	LC LE 18	Mi cuento favorito	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla sobre el significado de la expresión "textos literarios" y sobre las características del cuento favorito de cada alumno	Grupal	Medio	No hay registro escrito de la valoración de esta actividad
			Viernes	Comunicativa reflexiva	- Charla sobre la función y utilidad de los textos literarios - Charla sobre el resto de las actividades realizadas en la semana	Dúos Subgrupos de 5 alumnos	Medio	Estimación de logro de la *intención educativa* (competencia) y las razones de ello Actitud de los alumnos Concluye que retomará en *semanas posteriores* esta *intervención y/o intención educativa*

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organi-zación social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
18	PM N 20	Participemos en la reorganización de espacios de juego	Lunes	Comunicativa reflexiva y de ejecución motora	- Reorganización de los espacios de juego en función de analizar y responder las siguientes preguntas: ¿qué haríamos para que no haya tanto material?, ¿cuánto material deberíamos dejar y sacar? ¿comparemos los materiales para saber que nos es más útil?	Grupal	Medio	El desarrollo de la actividad Destaca la actitud que asumieron los alumnos cuando les comunicó que *los iba a evaluar para ver quién lo hacía mejor* Señala que *otra cosa que los motivó fue elogiarles sus logros*
			Viernes	Gráfico-plástica reflexiva	- Elaboración y análisis de gráficas sobre las actividades de la semana en la pizarra	Grupal	Medio	Actitud de los alumnos ante la actividad propuesta y las dificultades a las que se enfrentaron Concluye que retomará *esta competencia dirigida a las gráficas*
19	DFS PS 48	¿Cómo me cuido para prevenir accidentes?	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla sobre las medidas para cuidarse y evitar accidentes - Registro escrito de las respuestas en una cartulina - Lectura de un cuento sobre el tema	Grupal	Medio	Actitud de los alumnos ante las actividades realizadas Si la actividad favoreció la competencia
			Viernes	Comunicativa reflexiva y expositiva	- Charla sobre los aprendizajes aprendidos en torno al tema - Exposición de estos conocimientos ante compañeros de otros grupos	No se especifica (diseño) Subgrupos (realidad)	Medio	Actitud de los alumnos ante la actividad y aprendizajes observados en torno al tema discutido
20	EAA EDAT 45	Participemos en una obra de teatro	Lunes	Comunicativa exploratoria y reflexiva	- Charla sobre el teatro - Elección, por sorteo, de una canción, cuento u obra para que los alumnos representen	Grupal	Medio	Actitud y respuesta de los niños ante la actividad Reflexión sobre su práctica docente, identificando lo que debe modificar
			Viernes	De ejecución artística, comunicativa reflexiva	- Visita a un teatro para ver el Cascanueces - Comparación de las semejanzas y diferencias entre esa obra y la que los alumnos representaron - Dibujo libre sobre el mensaje de la obra que más les gustó	Grupal	Medio	Actitud de los niños durante la visita al teatro

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	Características	Organi-zación social de los alumnos	Grado de respon-sabilidad de los alumnos	Foco de las anotaciones valorativas de la P1A
21	ECM MN 29	Realicemos experimentos utilizados el concepto de peso y medida	Lunes	Comunicativa exploratoria y expositiva	- Charla para recuperar los aprendizajes aprendidos en la semana - Explicación de las profesoras sobre los conceptos *peso y medida*	Grupal	Bajo	El desarrollo de la actividad La intervención docente
			Viernes	Comunicativa reflexiva	- Charla para cuestionar a los alumnos sobre lo que aprendieron sobre los experimentos y reflexionar en torno a ello	Grupal	Medio	Respuestas de los alumnos, reparando en la complejidad de dos conceptos revisados y concluyendo que se debe *retomar*
22	DPS RI 7	Los valores	Lunes	Comunicativa expositiva (escrita)	- Lluvia de ideas sobre la investigación realizada el fin de semana en casa - Registro escrito en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Actitud de los alumnos durante la actividad Intervención de los alumnos en torno al tema revisado Intervención docente
			Viernes	Comunicativa reflexiva Recreativa	- Charla para cuestionar a los alumnos sobre sus aprendizajes respecto al tema revisado - Participación en el festejo del día del amor y la amistad	Grupal Individual Grupal e individual (realidad)	Medio	Desarrollo de la actividad, explicando un cambio en la organización de los alumnos para trabajar una actividad que no detalla en el diseño original
23	ECM MN 27	Las plantas	Lunes	Visual Gráfico-plástica Comunicativa expositiva	- Proyección de una película - Dibujo sobre alguna escena de la película - Explicación del dibujo realizado - A partir de estas tres actividades, los alumnos deberán *descubrir cuál es el tema de la semana*	Grupal	Medio	Actitud de los alumnos durante el desarrollo de la actividad, reparando en la distracción de cuatro alumnos (E1A, E5A, E6A y E7A) Aspectos a mejorar en la próxima proyección de una película
			Viernes	Comunicativa reflexiva Gráfico-plástica	- Charla sobre los aprendizajes adquiridos en torno al tema revisado - Elaboración de *letreros y pancartas* sobre los aprendizajes adquiridos - Colocación de dichos letreros en el jardín del Centro	Grupal	Medio	Aprendizajes de los alumnos sobre el tema revisado, destacando lo que hizo el alumno E5A

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	Características	Organi-zación social de los alumnos	Grado de respon-sabilidad de los alumnos	Foco de las anotaciones valorativas de la P1A
24	DPS RI 5	Socialización y convivencia	Lunes	Comunicativa exploratoria Gráfico-plástica	- Charla sobre las siguientes preguntas: ¿cómo son físicamente? ¿qué les gustas más? ¿por qué vienen a la escuela? - Registro en la pizarra de las respuestas - Elaboración de gráficas sobre las respuestas	Grupal	Medio	Actitud y comentarios de los alumnos ante la actividad desarrollada
			Viernes	Comunicativa reflexiva (escrita)	- Charla sobre los aprendizajes adquiridos - Compromiso por escrito en torno a estos aprendizajes	Grupal	Medio	Respuestas de los alumnos en torno al tema revisado en la semana
25	LC LE 17	Juguemos con nuestro nombre	Lunes	Comunicativa reflexiva (escrita)	- Análisis e identificación visual y escritura del nombre propio	Grupal (diseño) Dos subgrupos de 5 y 6 alumnos (realidad)	Medio	El desempeño de los alumnos respecto a la identificación del nombre propio
			Viernes	Comunicativa exploratoria	- Charla sobre la utilidad que tiene aprender a escribir el nombre propio	Grupal	Medio	Respuestas de los alumnos sobre el tema revisado Modificaciones que debe incorporar la docente la próxima vez que trabaje la escritura del nombre
26	LC LO 12	Favorecer expresión oral	Lunes	Comunicativa expositiva	- Charla relacionada con la investigación realizada por los alumnos en casa sobre el tema de la semana - Clasificación de los relatos literarios de acuerdo con la información aportada por los alumnos	Grupal	Medio	Desarrollo de la actividad, reparando en que la mayoría de los alumnos cumplió con la investigación Cambios que sufrió la actividad debido a las respuestas de los alumnos
			Viernes	Comunicativa reflexiva	- Charla sobre la utilidad de los relatos literarios, identificando sus características - Exposición del trabajo de la semana ante el personal del Centro	Grupal	Medio	Estimación de la *intención educativa*, concluyendo que los alumnos *no cuentan con aprendizajes que constataran la intención educativa* Manifiesta que en *otra planeación se buscará una intención educativa más idónea*

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organi-zación social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
27	EAA ECAD 39	La primavera	Lunes	Comunicativa reflexiva (escrita) De ejecución artística	- Charla sobre las preferencias artísticas de los alumnos (baile y canto), registrando en la pizarra sus respuestas - Realización de un baile libre relacionado con las preferencias de los alumnos - Reflexión sobre los sentimientos experimentados durante la actividad artística	Grupal	Medio	No se realizó la actividad debido a que hubo suspensión de labores por día feriado
			Viernes	Ejecución artística	- Representación artística de una ronda ante el personal del Centro			No hay registro escrito de la valoración de esta actividad
28	ECM MN 31	El agua	Lunes	Comunicativa exploratoria y expositiva	- Canto sobre el tema de la semana - Charla para conocer lo que los alumnos saben del tema - Exposición de la investigación realizada en casa sobre el tema	Grupal	Medio	Desarrollo de la actividad y opiniones de los alumnos sobre el tema revisado
			Viernes	Comunicativa reflexiva Gráfico-plástica Recreativa	- Charla para reflexionar sobre las medidas que existen para cuidar el agua - Dibujo sobre alguna de las medidas - Actividad acuática en alberca inflable	Grupal	Medio	No se cuenta con registro escrito de esta actividad
29	DFS PS 50	¿Cómo cuidar nuestro cuerpo?	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla en torno a las implicaciones y experiencias previas sobre el tema elegido	Grupal	Medio	Respuestas de los alumnos sobre el tema discutido
			Viernes	Comunicativa reflexiva y expositiva	- Recordatorio de las actividades realizadas, analizando los aprendizajes adquiridos sobre el tema trabajado - Exposición de los conocimientos adquiridos a los alumnos de Preescolar I y II	Grupal	Medio	Actitud de tres alumnos ante las actividades realizadas (E11A, E13A y E15A)
30		Periodo vacacional						
31								

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organi-zación social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
32	DFS CFE 46	Participemos en juegos y ejercicios	Lunes	Comunicativa exploratoria Gráfico-plástica	- Charla para conocer los aprendizajes previos en torno al tema elegido - Elaboración de gráficas a partir de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	No se cuenta con el registro escrito de la valoración de esta actividad
			Viernes	De ejecución motora	- Organización de un circuito con los juegos y ejercicios trabajados durante la semana	Grupal	Medio	No se realiza la actividad debido a la contingencia por influenza, en su lugar se realizan actividades de higiene
33	ECM MN 30	Qué hay en el espacio	Lunes	Comunicativa exploratoria informativa Gráfico-plástica expositiva	- Charla para recuperar los aprendizajes previos de los alumnos respecto al tema de la semana - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos - Plática a cargo de las profesoras sobre el tema de la semana - Dibujo sobre la plática de las profesoras y explicación del mismo	Grupal	Medio	El plan diseñado no se realizó porque se suspendieron labores debido a la influenza
			Viernes	Comunicativa reflexiva Gráfico-plástica expositiva	- Charla sobre los aprendizajes adquiridos - Elaboración de un dibujo alusivo al tema - Elaboración de un *collage* con los trabajos de los alumnos	Grupal	Medio	
34	---	Suspensión de labores por influenza						
35	DFS PS 48	La influenza	Lunes	Comunicativa exploratoria y expositiva	- Charla entre alumnos sobre el tema elegido, registrando la información en gráficas, dibujos o con letras - Presentación de la información ante el resto de los compañeros	Tres subgrupos	Alto	Desarrollo de la actividad, reparando en que la mayoría de los alumnos cuentan con gran información sobre el tema
			Viernes	Comunicativa reflexiva	- Charla para compartir los sentimientos que les generó el tema revisado y las actividades de la semana	No especifica	Medio	Respuestas de los alumnos ante el tema revisado

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organi-zación social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
36	PM FEM 25	Medir y comparar distancias	Lunes	Comunicativa exploratoria e informativa Gráfico-plástica	- Charla para recuperar lo que los alumnos saben sobre los instrumentos de medición, registrando las respuestas en una cartulina - Explicación a cargo de las profesoras sobre el uso de algunos instrumentos de medición, realizando pruebas con los mismos - Elaboración de una gráfica sobre los instrumentos de medición	Grupal	Bajo	Desarrollo de la actividad mencionando la respuesta de diversos alumnos
			Viernes	Comunicativa reflexiva Visual	- Cuestionamiento sobre los instrumentos de medición - Proyección de una película sobre el tema revisado	Individual Grupal	Bajo	Actitud de los alumnos ante las diferentes actividades realizadas
37	EAA EAM 38	Estilos de Música	Lunes	Comunicativa informativa y reflexiva	- Explicación a cargo de las profesoras de la *intención educativa* de la semana - Presentación y análisis de diferentes estilos musicales con la finalidad de otorgar un punto a cada alumno por respuesta correcta - Actividad de clasificación de acuerdo con los puntajes de los alumnos - Descripción de los sentimientos experimentados por los alumnos al escuchar las diferentes melodías	Subgrupos	Medio	Conocimientos de los alumnos en torno al tema revisado Comportamiento de los alumnos ante la actividad de clasificación
			Viernes	De ejecución artística Gráfico-plástica	- Realización de un canto y baile - Dibujo libre sobre el sentimiento que les generó a los alumnos las actividades de la semana	Grupal	Medio	Desarrollo de la actividad Actitud de los alumnos ante las actividades de la semana
38	EAA EDAT 44	Ejercer distintos roles	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla sobre las experiencias previas de los alumnos en torno al tema de la semana - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Actitud de los alumnos ante los cuestionamientos planteados
			Viernes	Comunicativa expositiva	- Enunciación de un trabalenguas alusivo a las sílabas de su nombre propio	Grupal	Medio	Desarrollo de la actividad y actitud de los alumnos durante la misma

Anexo 5.2. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organi-zación social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
39	EAA EAP 43	Pintores Mexicanos	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla sobre los conocimientos que los alumnos poseen en torno al tema elegido	Grupal	Medio	Respuestas de los alumnos en torno al tema discutido Reflexión sobre su actuación docente
			Viernes	Comunicativa reflexiva Recreativa	- Charla para recuperar los aprendizajes adquiridos - Celebración del cumpleaños de un compañero	Grupal	Medio	Actitud de los alumnos ante las actividades realizadas
40	DFS CFE 46	Ejercicios	Lunes	Comunicativa exploratoria y reflexiva	- Charla sobre el tema elegido, solicitando a los alumnos que hagan propuestas en torno al mismo	Grupal	Medio	Comportamientos de los alumnos durante la actividad realizada
			Viernes	Comunicativa reflexiva Gráfico-plástica	- Descripción de los aprendizajes adquiridos - Dibujo sobre el juego o ejercicio del agrado de cada alumno	Individual	Medio	Características de los dibujos realizados
41	ECM CVS 34	Clausura- Festival	Lunes	Comunicativa exploratoria De ejecución artística y recreativa	- Charla sobre los conocimientos previos de los alumnos en torno al tema de la semana - Ceremonia de clausura del curso escolar (ceremonia cívica, bailable y convivencia)	Grupal	Medio	Reflexión sobre las diferentes experiencias del día, concluyendo que será *inolvidable* para cada alumno
			Viernes	Gráfico-plástica y comunicativa expositiva	- Dibujo sobre las experiencias de la semana, explicando al resto de los alumnos la *idea central* del dibujo - Exposición con los trabajos de los alumnos dirigida a los padres de familia	No se especifica	Medio	Actitud de los alumnos durante las actividades realizadas
42	LC LE 17	Palabras y más palabras	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla sobre el tema de la semana, elaborando un listado en la pizarra con las respuestas de cada alumno	Grupal	Medio	No se cuenta con registro de la valoración de esta actividad
			Viernes	De ejecución artística	- Representación de un rol o personaje en el teatro guiñol	Individual	Alto	No se cuenta con registro de la valoración de esta actividad

Anexo 5.3. Transcripción del plan semanal completo diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil A correspondiente a la SD1 elegida

PLAN SEMANAL	
Grupo:	Preescolar III
Fecha:	Del 15 al 19 de Diciembre de 2008
Intención educativa	Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos
Situación didáctica	Resolución de problemas
Formas de organización del personal educativo	Durante la bienvenida una de las maestras los recibirá afectuosamente, llamándolos por su nombre e invitándolos a seleccionar un espacio de juego para desarrollar actividades que favorezcan la intención educativa, mientras llegan sus demás compañeros. Se llevarán actividades de aseo y hábitos alimentarios, reforzando la técnica de cepillado de dientes, así como el uso de cubiertos. La hidratación se llevará a cabo en base a la organización del grupo (lista de asistencia), siendo a libre demanda. Durante las actividades didácticas se trabajará en forma colectiva, por subgrupos y de manera individual, donde se cuestionará de manera constante a cada pequeño, mientras una maestra trabaja esta actividad, la otra maestra reforzará nuestra intención educativa, haciendo uso de los espacios de juego en forma metodológica. Durante el recreo se promoverán juegos donde exista integración maestra-niños, respetando las ideas y sugerencias de los mismos. Seguiremos trabajando con el valor de la semana "la paz". Haciendo énfasis de lo que consiste, principalmente, reconocer lo que mis compañeros pueden hacer. El taller de la semana será villancicos navideños y dibujo
Para recuperar lo que saben	Sentados en el espacio grupal pediremos a los niños se tomen de la mano para formar una ruedota grandota y así poder entonar la canción realizando todos los movimientos de la misma. Al momento de estar sentados les platicaré una problemática y pediré me ayuden a solucionarla. Mi hermana vino a la casa con sus cuatro hijos, después llegó mi hermano con tres hijos más, cuántos han llegado a casa, pero de repente llegó otra hermana con un hijo más, cuántos hay en total. Por último vino otra hermana y trajo cinco helados ¿cuántos niños alcanzaron? ¿Cuántos niños faltaron? Pero de repente llegó el amigo Pepito ¿si faltaban 3 y llegó pepito ahora cuántos faltaron? Registraremos en el pizarrón la información que los niños mencionaron
Para favorecer el desarrollo de las competencias	Para comenzar la actividad juguemos a subirnos al barco: 1 barco de niñas y otro de niños (comparar), 3 barcos donde se repartan las personas (repartir), 2 barcos con la misma cantidad de personas (igualar). Barcos obteniendo el número de personas deseado, con este subgrupo que termine integrado por 5 niños, jugaremos a la pirinola haciendo notar durante el juego (poner-quitar-igualar). Pediremos a los niños se enumeren en forma consecutiva para hacer 3 equipos en base a la cantidad de niños. Ya organizados llevaremos a cabo el juego de la lotería y dominó, repartiendo el material en cantidades iguales y haciendo mención de quién tiene más, menos, igual, quién toma más fichas, etc. Organizaremos el material de construcción, repartiéndolo en cantidades iguales a nuestros compañeros y cuestionando a los niños qué pasa si le quito tanto material o le pongo, dónde hay más, dónde hay menos
Para recuperar lo aprendido	Sentados en el espacio grupal pediremos a los niños cierren sus ojos para recordar la mayoría de las actividades que se realizaron en la semana. Posteriormente por turnos les preguntaremos qué problema o juego les gustó más, por qué, cuál se les hizo más difícil (por qué). Al final pinten con acuarelas lo más significativo que fue para ellos y exprésenlo a sus compañeros
Otras competencias	– Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa

que se favorecen	– Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo	
Valoración de la aplicación de la situación didáctica	**Lunes**	Por causas personales las maestras no asistieron, por lo tanto, el grupo se dividió en los otros preescolares, realizando otras actividades
	Martes	La actividad que desarrollamos fue la del día lunes, donde les planteamos una problemática de manera colectiva, mostrándose al principio muy interesados comencé platicándoles y pidiéndoles ayuda pero al ver que a E3A, E6A y E7A no les interesó comencé por hacer dibujos en el pizarrón y esto los motivó más al ver los helados, incluso algunos niños se lo imaginaron de un sabor en específico. Al momento de realizar la suma y observar sólo los helados que teníamos que repartir, de los 10 niños, aproximadamente 6 se esforzaron por ayudar a solucionar el problema, con los otros 4 hubo que trabajar individualmente. Es preocupante el desinterés que muestran E3A, E6A y E7A, la actividad les fue difícil a la mayoría
	Miércoles	Para iniciar la actividad comenzamos jugando al barco, observé que hace reflexión del número de niños que hay en un barco y otro con el equipo que trabajamos el juego de la pirinola favoreció la intención educativa y no cansó a los niños, se involucraron en la actividad, existió participación por todos los niños del subgrupo. La actividad fue rica, sólo el E5A se desinteresó. Aunque cambiamos el número a la pirinola no se les dificultó. Se optó a petición de los niños por el juego de la Oca. El material no ayudó
	Jueves	El día de hoy se realizaron las dos actividades para culminar la semana de actividades en base a la pregunta para favorecer el desarrollo de las competencias. La actividad planteada de la lotería fue adecuada ya que se hacían pausas para asimilar y verificar cantidad entre compañeros, existió participación, espera de turno, porras, aplausos, esto motivó a los niños y mostraron aceptación ante sus conductas. El segundo juego favoreció también la intención educativa, deduciendo que es sin duda el juego la forma más adecuada de aprendizaje significativo que puede existir. Todo el equipo integrado
	Viernes	El día de hoy sólo asistieron 5 pequeños, con ellos se llevó a cabo la actividad. El E3A siguió mostrando mayor desinterés por las actividades, aunque al representar lo más significativo para él lo hizo bien, me refiero a que dibujó una de las actividades. Las actividades favorecieron la intención educativa en la mayoría de los casos, los materiales fueron adecuados pues los niños reflejaron en sus trabajos tanto lo escrito en el pizarrón como los juegos de mesa. En general, al cuestionarlos, la mayoría se enfocó a los más grato que para ellos resultó, se cuestiona a los niños y tratan de buscar respuesta a lo que se preguntó, algunos piensan en lo que van a decir, otros comentan sus opiniones

Anexo 5.4. Transcripción de la sesión 1 de la Secuencia Didáctica 1

Competencia trabajada:	El niño resuelve plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos
Participantes:	2 profesoras: P1A y P2A 10 alumnos: E1A, E5A, E4A, E3A, E8A, E13A, E11A, E7A, E12A y E14A
Duración total:	49'03''

(0'00'')
Alumnos y profesoras recogen mesas y sillas para dejar el espacio grupal libre. La **P1A** comienza cantando junto con 8 de los 10 alumnos una canción que habla sobre la rueda, les dice: *vamos a hacer una ruedota, vénganse,* y comienza a cantar: *ok, a ver, ahora sí, ruedota grandota que sabes girar, te estamos esperando **E12A** y **E13A**, los pies de puntitas para caminar, adentro, afuera, abajo, arriba*. Al terminar la canción y con los alumnos formando un círculo, la **P1A** pregunta: *ahora ¿cómo le hacemos para que esa rueda se divida a la mitad, que haya igual de un lado como de otro?* El **E4A** dice: *nos separamos,* otro alumno responde: *5 y 5.* La **P1A** pregunta *¿a ver pero cuántos somos?* La mayoría de los alumnos comienzan a contarse -al mismo tiempo y en voz alta-, la P1A dice: *vamos a contarnos…*el **E5A** dice dos cantidades incorrectas, la **E8A** exclama: i*no E5A!,* la **P2A** les dice: *a ver, empezamos otra* vez –mientras coloca su mano sobre la cabeza de cada uno de los alumnos para dirigir el conteo-, los alumnos van contando todos juntos, esta vez, a una misma voz llegando al resultado de que son 12 –porque han incluido en el conteo a las dos profesoras y a una alumna que duerme (**E7A**)-, la **P1A** dice: *ok, ¿Cuántos somos?* Y tanto ella como el grupo contestan 12. La **P1A** pregunta nuevamente: *cómo le hacemos para hacer dos ruedas iguales,* el **E5A** dice: *la podemos partir*, la **P1A** exclama: i*exacto! ya dijo algo **E5A**, la podemos partir,* varios alumnos hablan a la vez –no se distingue lo que dicen- hasta que la **P1A** le dice a la **P2A:** *a ver maestra, la partimos* –señalando con un ademán la mitad de la rueda- *¿vamos a ver quién me da la mano para que seamos igual?* Unos alumnos le dan la mano y la **P1A** les dice: *vamos a contarnos* pero interrumpe el conteo para informarle a todo el grupo lo siguiente: *a ver la mitad de 12 es 6*, la **E8A** –que se encuentra en la rueda con la **P2A**- exclama: i*no! nosotros somos 5,* por lo que la **P1A** se voltea hacia los alumnos con los que está formando su rueda y les pregunta: *¿y nosotros?* El **E2A** al lado de la **P1A** responde: *4* y la **E8A** lo corrige diciendo: *ino! son 6, mira* –y comienza a contarlos en voz alta-*,* entonces la **P1A** pregunta: *¿y allá cuántos hay?* **E8A** responde: 5*,* la **P1A** pregunta: *¿dónde hay más? ¿Quién tiene más, la maestra **P2A** o la maestra **P1A**?* -la rueda de la **P1A** tiene 6 personas y la rueda de la **P2A** tiene 5-, los alumnos dan respuestas diversas al mismo tiempo*,* la **P1A** agrega: *sí pero porque **E7A** está durmiendo. Ok, ahora va a ser una rueda ¿qué? Mediana*. La **P1A** comienza a cantar: *ruedita mediana que sabes girar, los pies de talones para caminar, adentro, afuera, abajo, ¡arriba!* Al finalizar se detiene y pregunta nuevamente: *ahora ¿cómo le hacemos para que se haga esta rueda más chiquita? ¿Cómo le haríamos?*, una alumna responde: i*ah, una mitad para acá y otra para allá!,* la **P1A** le responde: *pero ya hicimos dos mitades, ¿cómo podemos hacerle?* En eso la **E7A** que estaba dormida se despierta y se va a incorporar a la actividad, la **P1A** dice: *ya despertó **E7A**, ¿de qué equipo es **E7A**?* Un alumno del equipo de la **P1A** responde: *de nosotros,* la **E8A** dice *no, mira,* y comienza a contar a los alumnos de la rueda de la **P1A**, la **P1A** la interrumpe y dice: *si **E7A** se queda con nosotros ¿en dónde va a haber más?* todos los alumnos empiezan a responder hablando al mismo tiempo, la **P1A** alza la voz e interviene: *a ver, hace rato ¿en dónde dijimos que había más?,* alguien responde: *allá,* la **P1A** vuelve a preguntar: *entonces ¿a dónde se tiene que ir **E7A**?*, otro alumno responde: *con los otros,* entonces la **P1A** le pregunta: *¿**E7A** te quieres quedar aquí?* –refiriéndose a la rueda en donde está la **P1A**-*,* la **E7A** responde: *sí*, la **P1A** le pregunta al **E3A** si se cambia de rueda, el alumno responde que no, entonces la **P1A** dice: *entonces agárrense entre ustedes y yo me voy para allá ¿sale?* -a la otra rueda-. A continuación la **P1A** integrada a la rueda de la **P2A** dice: *a ver, ahora sí, hay 6 y 6, ya hicimos la mitad pero ahora para qué se haga más chiquita esa rueda tenemos que hacernos por…*-mientras extiende su mano mostrando dos dedos- a lo que los alumnos exclaman: *por dos pares,* la **P1A** agrega: *por pares, vamos a hacerlo por parejas, agarren a una pareja*, los alumnos se reorganizan y la **P1A** dice: *vamos a hacer la ruedita* y comienza a cantar *ruedita chiquita que sabes girar, los pies de talones para caminar, adentro, afuera, abajo y ¡arriba!* La **P1A** dice: *Ok, ahora estamos muy separados, ¿cómo le hacemos para hacer una rueda grandota?,* los alumnos responden: *todos nos juntamos,* la **P1A** repite: *todos nos juntamos, ¡va!* Y se reorganizan todos formando un círculo nuevamente. La **P1A** entona nuevamente la canción con el estribillo original –ruedota grandota…- bajando cada vez más la voz e indicándoles, al terminar el canto: *ya están en silencio* –sentados en el suelo-.

(08'59'')
La **P1A** anuncia: *a ver, vamos a acomodarnos porque vamos a empezar la actividad, ¿sale?* y pregunta a los alumnos: *¿si ven todos de ahí?* -porque algunos están dando la espalda a la pizarra-, la **P1A** se levanta y va por los marcadores para la pizarra, mientras la **P2A** le pide a los alumnos que se volteen y ubiquen de frente a la pizarra. La **P1A** dice: *vamos a acomodarnos porque vamos a empezar la actividad, ¿sale? ¿Si ven de ahí?* -La **P2A** le indica a los alumnos que deben voltearse viendo hacia la pizarra-. La **P1A** busca una silla y se sienta al lado izquierdo de la pizarra. A continuación dice: *vamos a empezar la actividad pero ¿qué creen?, ¿Qué día es hoy?* Los alumnos responden que es martes, la **P1A** pregunta: *¿por qué hoy es martes*?, los alumnos dan varias posibles explicaciones y la **P1A** les aclara *es martes porque ayer fue lunes y después del lunes sigue el martes*. A continuación pregunta: *si ayer fue 15 ¿qué número le sigue al 15?*, los alumnos responden 16. Y la **P1A** pregunta: *si el mes pasado fue noviembre ¿qué mes sigue?*, **E4A** responde que diciembre, la **P1A** exclama: *¡muy bien!* y pregunta *¿de qué año?*, los alumnos le responden de 2008 pero la **P1A** escribe 2007 y los alumnos le corrigen que no es 7 sino 8, la **P1A** se disculpa por su error y corrige el número. Como varios alumnos están hablando en voz alta, la **P1A** dice: *vamos a poner atención, a ver* y entona una especie de canción para lograr el silencio del grupo. Cuando los alumnos guardan silencio dice: *me van a poner atención porque ¿qué creen? Tengo un problema muy pero muy difícil. Tengo un problema bien difícil, ¿me ayudan?, ¿creen que me puedan ayudar a solucionarlo?* Los alumnos responden que sí. La **P1A** dice: *pero antes de ese problema les voy a platicar algo. Esta semana vamos a trabajar una competencia del pensamiento matemático, ¿si? Donde vamos a quitar, reunir, hacer partes iguales…este…los objetos…* -algunos alumnos permanecen sentados escuchando lo que dice la **P1A**, otros aunque están sentados conversan con el compañero que tiene al lado, **E5A** está de pie girando sobre su eje y **E3A** juega con una ficha de material- La **P1A** dice: ***E5A*** *¿me permites? ¿Sí? Esta semana vamos a ver la solución de problemas y vamos a empezar con uno para que ustedes me ayuden. ¿Qué creen? ¿Qué creen que pasó en mi casa ayer?* **E5A** responde: *se murió tu tío,* la **P1A** sonríe y dice: *sí pero aparte, que estaba yo en mi casa solita con mi hijo y entonces llegó una de mis hermanas, ¿saben cuántos hijos tiene mi hermana? Tiene 4 hijos…vamos a ir escribiendo los números* –en la pizarra- *para ver cuántos seremos en total* -la **P1A** voltea hacia el pizarrón y dibuja a su hermana y a continuación escribe el número 4-, y enseguida agrega: *¿pero qué creen? Estábamos jugando, estábamos cantando y de repente que llega mi otro hermano* -la **P1A** voltea hacia el pizarrón y dibuja a su hermano- *¿y cuántos hijos creen que tiene mi hermano?* Un alumno responde que 4, otro que 5 y la **P1A** dice: *no, tiene 3 hijos* -la **P1A** voltea hacia el pizarrón y escribe el número 3 delante del dibujo que representa a su hermano-. A continuación la **P1A** pregunta: *¿cuántos hermanos tiene cada quien?... ¿cuántos hermanos tienes tú?* –Repite esta última pregunta a cada alumno-, cuando todos los alumnos han respondido la **P1A** pregunta: *¿quién tiene la misma cantidad que yo anoté?* -señalando el número 3-*, a ver levanten la mano* -levantan la mano dos alumnas y el resto no lo hace, se observan distraídos-. La **P1A** dice *ok, bueno, a ver vamos a ir sumando, si mi hermana Moni tiene 4, a ver vamos a sumar, vamos a ocupar nuestros deditos* -extiende 4 dedos al frente para que los alumnos puedan verlos y continua- *si mi hermana Moni tiene 4 y después llegó mi hermano Sergio con 3* -extiende otros 3 dedos al frente y continua-*, ¿cuántos hijos van en total?, a ver súmenle.* **E12A** dice: *7*, la **P1A** pregunta *¿están de acuerdo con ella? ¿Por qué?* **E4A** se levanta y cuenta uno por uno los dedos que la **P1A** tiene extendidos, son 7. La **P1A** vuelve a preguntar *cuántos*, los alumnos responden en coro *7.* La **P1A** dice: *vamos a ponerlo aquí para saber cuántos van* -escribe el número 7 en la esquina superior derecha de la pizarra- y agrega: *pero ¿qué creen? Que al último llegó mi otra hermana que tiene un hijo* -la **P1A** dibuja a su hermana y agrega el número 1 adelante del dibujo- *entonces si íbamos 7 y llegó uno, ¿cuántos son?* -Extiende 8 dedos al frente y hace la pregunta mencionando el nombre de dos alumnos que se encuentran distraídos -al igual que ellos, la mayoría de los alumnos ha tomado material del espacio de construcción y juegan con él-. La **P1A** junto con algunos alumnos dice: *son ocho* –dibuja el número en el pizarrón, justo debajo del 1, como si fuera el resultado de una suma- A continuación se levanta y se desplaza al lado izquierdo de la pizarra y pregunta: *¿pero qué creen, qué tengo aquí, que voy a dibujar aquí? A ver si me adivinan*. Los alumnos observan y responden a coro: i*helados!*, la **P1A** dice: *vamos a ver cuántos helados hay aquí* -mientras sigue dibujando varios helados-, cada que agrega un helado nuevo pregunta *¿cuántos van? ¿Cuántos helados hay ahí?* Los alumnos responden que son 5, *a ver vamos a contarlos* dice la **P1A** y comienza a contar en voz alta junto los helados, diferentes alumnos empiezan a sugerir sabores y la **P1A** comienza a registrar cada sabor, **E14A** sugiere que le ponga un dibujo y el nombre del alumno debajo del sabor que dijo cada uno, la **P1A** le dice que es buena idea y lo hace preguntando quién dijo cada sabor. Al finalizar la escritura pregunta: *¿cuántos dijimos que hay?* Los alumnos responden que 5. La **P1A** agrega: *¿qué creen? Pues otra hermana llegó con 5 helados, solamente 5, ¿cuántos*

helados hay aquí? -señala el dibujo de los helados- *¿cuántos niños hay acá?* -señala el dibujo de sus hermanos y el número 8- *¿Dónde hay más, qué hay más, niños o helados?...a ver vamos a pensar… ¿pero qué hay más, niños o helados?* -señalando el número 5 y el número 8-. Los alumnos responden: *niños.* La **P1A** pregunta: *¿y cómo le hacemos si les vamos a dar un helado a cada uno, cómo le hacemos para darles helados a todos los niños, si hay 5 helados y 8 niños? ¿Cuántos helados me faltarían?* Una alumna sugiere que los repartan, la **P1A** dice que son 5. La **P1A** pregunta *¿y cómo escribo el 5? ¿Quién me ayuda?* -hay 5 alumnos sentados al pie de la **P1A** y del pizarrón y que parecen estar atentos a las indicaciones de la **P1A**: **E1A**, **E5A**, **E4A**, **E8A**, y **E14A**-. La **P1A** le pide a **E5A** que le ayude. A continuación señala el dibujo de sus hermanos- y pregunta *¿cuántos helados pongo aquí* -señalando el número 4-*?* Los alumnos responden que 4, -la **P1A** los dibuja y luego regresa al dibujo de los helados, contando junto con los alumnos y palomeando los helados que ya puso-. A continuación pregunta: *y ¿cuántos helados me quedan?* Los alumnos responden que 1, la **P1A** pregunta: *¿ese uno dónde quieren que lo pongamos, donde hay 3 o dónde hay 1?* Los alumnos responden que al 1. -la **P1A** lo dibuja y palomea el helado que faltaba-. **E14A** señala el número 3 y pregunta: *¿y para los hijos de tu hermano?* La **P2A** dice: *ahí está el problema,* algunos alumnos sugieren diferentes respuestas. La **P1A** retoma su pregunta y la plantea al grupo: *¿Y para los hijos de mi hermano, cuántos faltan?* Un alumno dice que deben comprar 2, la **P1A** pregunta: *¿cuántos helados faltan, cuántos helados debe comprar mi hermano?* Los alumnos responden que 3, la **P1A** dice: *pero si mi hermana ya no tiene dinero ¿qué hacemos?* Los alumnos responden que pagan, que le prestan dinero, la **P1A** pregunta: *¿ustedes tienen dinero?* **E4A** responde que sí, la **P1A** le pregunta si él podría comprar los helados, **E4A** responde que sí y agrega: *sólo que necesito checar qué cantidad es para comprarlo*. La **P1A** aprovecha su respuesta y se dirige al grupo: *que qué cantidad necesitamos para comprarlo dice **E4A***, otro alumno responde que 4, 3 y 1, la **P1A** dice: *¿a ver pero qué cantidad, cuánto dinero necesitamos? Pero primero necesitamos saber ¿qué necesitamos saber primero? ¿Cuánto qué?* Una alumna sugiere que deben ir al banco, la **P1A** dice*: que sí, podemos ir al banco ¿pero quién les va dar dinero en el banco?* Otro alumno dice que no tienen tarjeta, otro explica cómo funciona la máquina de las tarjetas, la **P2A** interviene y dice: *el señor de los helados trae un carrito y no tiene máquina para las tarjetas, tenemos que pagar con cambio,* la **P1A** llama a **E13A** y le dice: ***E13A** ayúdame, yo sé que tu puedes ayudarme, nos faltan 3 helados, cómo le hacemos para comprarlos…los vamos a comprar con qué, con dinero, si pero necesitamos saber primero cuánto ¿qué?* **E14A** responde: *cuestan.* La **P1A** dice: i*exacto, muy bien!* Una alumna cuenta que tiene una alcancía. La **P1A** agrega: *a ver cuando ustedes salen a la calle y pasa el de los helados ¿a cómo les da los helados?* Un alumno dice a 7, otro a uno, la **P1A** pregunta a cada alumno, ellos responden -mientras sucede esto varios alumnos comienzan a levantarse y a irse a otros espacios-. La **P2A** interviene diciendo que: ***E5A** sí sabe cuánto cuestan los helados*, -la **P1A** da la palabra al **E5A** y mientras que le dice que lo escucha se levanta a traer a dos alumnos que están en otro espacio y les dice que se vengan para el pizarrón, que ya casi van a terminar-. El alumno en lugar de responder a la pregunta cuenta que su mamá no le quiso comprar su helado. La **P1A** exclama: *¿pero qué creen? A ver ya vamos a terminar…vengan…vamos a escuchar a **E5A***. **E5A** responde: 19, la **P1A** vuelve a decir: *¿pero qué creen? Ya por último, ya habían repartido los helados pero llegó una amiguito, un vecinito que se llama Pepito y que es un niño que luego va de visita a mi casa, siempre anda con su pelota* -mientras va hablando la **P1A** hace el dibujo de Pepito y de su pelota justo debajo del número 7 que había registrado anteriormente-, *pero ese día ¿qué creen? Pepito tenía mucha sed y quería helado pero le dijeron los alumnos no ya tenemos repartidos los helados porque faltan 3 todavía. Si Pepito llegó y faltaban 3 helados ¿cuántos helados faltan en total?...vamos a pensar, vamos a razonar y luego me dicen…a ver cierren sus ojitos…a ver faltaban 3 niños y llegó Pepito, yo voy a pensar, a ver piensen…*los alumnos comienzan a decir diferentes cantidades en voz alta, la **P1A** agrega *pero es más, ¿eh? Pepito llegó después… ¿cuánto es 3+1?* Los alumnos dicen al mismo tiempo diferentes cantidades, hasta que **E8A** dice: 4, la **P1A** dice: *¿por qué 4 **E8A**?* La alumna dice: *porque si faltaban 3 y le sumamos 1 serían 4*, la **P1A** dice: i*muy bien!* Luego pregunta *¿**E11A** por qué son 4?* -como la alumna no responde la **P1A** pide al grupo que le echen una porra porque*: si puede y si sabe y nos quiere decir algo*. Los alumnos aplauden al mismo tiempo que dicen el nombre de la **E11A**- La alumna repite lo que dijo su compañera **E8A**, la **P1A** le dice: i*muy bien **E11A**!* y pregunta al grupo: *¿están de acuerdo con lo que dijo **E11A** y **E8A** o no?* pocos alumnos responden, la **P2A** dice: *sí o no, no los oigo, ¿así van a estar en la posada?* La mayoría de los alumnos exclaman en voz alta que sí. La **P1A** pregunta: *entonces ¿cuántos faltan?* **P1A** y los alumnos responden 4, la **P1A** agrega: *pero ahora no tenemos dinero para comprarlos, ¿quién tiene monedas o dinero en su casa? alcen la mano.* Los alumnos responden diferentes cosas, la **P1A** pregunta nuevamente: *¿pero quién tiene monedas o dinero de verdad? Vamos a pensar que estos helados cuestan 2 pesos y necesitamos comprar 4. Si cada helado cuesta 2 pesos y necesitamos*

comprar 4 ¿cuántos pesos son? A ver vamos a sumarle, ¿cómo le podemos hacer? -la mayoría de los alumnos se observan distraídos y sólo **E8A** le da una respuesta a la **P1A**-. La **P1A** dice: *no, pero yo les voy a dar el dinero, ahorita voy a traer mi monedero pero necesito que me digan cuántos pesos quieren para comprar esos helados.* **E8A** responde: 8, la **P1A** le pregunta: *¿por qué 8?* La alumna no responde. La **P1A** se levanta y va por **E5A** que está en otro espacio y dice: *a ver **E5A** nos va a ayudar, ya **E8A** dijo un número, ¿qué número dijiste **E8A**?* La alumna responde 8. La **P1A** dice: *a ver vamos a sumar* -la mayoría de los alumnos no prestan atención a la **P1A**-. La **P1A** dice: *a ver vamos a dejarlo hasta ahí, en cuanto dinero necesitamos para comprar estos 4 helados y regresando de la posada lo resolvemos… **E14A**, **E4A**…a ver **E3A**…bueno* entonces *solamente me voy a ir con **E8A** a la posada porque no me hacen caso, solamente me llevo a **E8A** que me está poniendo atención…lo siento, lo siento, me voy a ir con **E8A** a romper la piñata…*la **P2A** dice: *fue la única que participó e hizo caso…* La **P1A** dice*: ¿**E3A** si escuchaste? ¿Qué escuchaste?...yo creo que eso es una falta de respeto porque yo estoy hablando y ustedes están debajo de la mesa…*. La **P1A** agrega: *a ver yo nada más les quiero decir algo, si yo les presto atención yo también quiero que me presten atención, porque entonces de lo contrario yo no le voy a hacer caso a **E3A** cuando me hable ¿si me estás escuchando **E3A**? Y no me estoy riendo…solamente me voy a ir con **E8A** entonces a la posada…* Algunos alumnos continúan dispersos por el salón incluyendo a **E3A**, la **P1A** permanece de pie junto al pizarrón con el resto de los alumnos que le prestan atención y pregunta: *¿qué les dije al último?*...Varios alumnos le contestan. La **P1A** dice: *sí yo les dije nos vamos a ir a la posada y de regreso me van a decir cómo le hacemos, cuánto dinero necesitamos para comprar esos helados que los niños no alcanzaron. **E8A** dijo ya un número pero vamos a dejarlo hasta aquí y de regreso lo vemos.* (38'08'')

-Pausa de 15 minutos-

(0'00'')

La **P1A** exclama: *a ver, qué creen que traigo aquí, miren*. Monedas responden los alumnos, una alumna agrega que son de un peso. La **P1A** pregunta: *cuánto vale esta moneda,* la misma alumna responde un peso. La **P1A** agrega: *ok, pues hace rato, a ver, qué fueron a hacer ahorita…ya fueron a romper la piñata y quedamos que iban a regresar y qué íbamos a hacer.* Una alumna responde: *cuántos helados quedarían,* la **P1A** dice: *a terminar, ¿verdad? **42'22''** ¿cuántos helados quedamos que faltaban?* Un alumno dice 4. La **P1A** dice *a ver aquí tengo unos pesos, ¿con esto podemos comprar los helados?* Los alumnos dicen sí. La **P1A** agrega: *¿cuánto dijimos que costaba cada helado?* Un alumno responde 7, otro 4. La **P1A** agrega: *a ver yo ahí abajo veo un número, abajo del 4*. Los alumnos dicen varios números: 4, 2, 5, 3, 8, 1. La **P1A** dice: *vean bien, abajo del 4, qué número dice, quedamos que costaban 2 pesos cada helado, y pregunté qué cuánto dinero necesitábamos para comprar estos 4 helados.* **E8A** responde que 8. La **P1A** dice: ***E8A** dice que 8…* La **P1A** eleva la voz y señala: *oigan **E8A** dice que necesitamos 8 pesos, ¿creen que necesitemos 8 pesos?...a ver, vamos a ver, vamos a ponernos aquí, vamos a ponernos de pancita aquí para que podamos ver, para que podamos contar* -llama a los alumnos que no acatan la instrucción **E11A**, **E5A**, la **P2A** le ayuda llamando a **E5A**-. La P1A dice: *a ver, aquí tengo dos monedas de un ¿qué?, un peso, con estas dos monedas voy a comprar solo un helado, sólo uno me alcanza, ¿cuántas monedas de estas necesito para comprar 4 helados?…*los alumnos dicen diferentes números*, **E8A*** dice que *8,* la **P1A** : *miren **E8A** desde hace rato dice que 8, a ver por qué 8, a ver ayúdenle a **E8A**…*la alumna responde: *porque mi papá me dijo que los helados valían 8 pesos,* la **P1A** sonríe y dice: *¡ah ok **E8A**, gracias!, a ver démosle un aplauso a **E8A**…* La **P1A** dice: *a ver aquí están dos monedas, estas las vamos a poner aquí, ¿cuántos helados voy a poder comprar con estas dos monedas?* Un alumno dice uno, la **P1A** repite la respuesta y enseguida agrega: *aquí tengo otras…véanlas bien…con estas otras dos monedas voy a comprar otro helado, ¿cuántos helados ya tengo para comprar?, ¿cuánto dinero ya tengo para comprar?…*alguien dice 4, la **P1A** dice: *cuatro, aquí compro un helado, aquí compro otro helado y van 4 monedas pero aquí tengo ¿qué?*, los alumnos responden a coro: *otras 2 monedas*, la **P1A** dice: *y con estas dos monedas…* -mientras la **P1A** está diciendo esto un alumno exclama *son 5,* otro dice *son 3,* la **P1A** no toma en cuenta los comentarios y continúa hablando-… *con estos dos pesos voy a comprar ¿cuántos helados?* Un alumno responde que 3. La **P1A** cuenta: *uno, dos, tres…cuántos me faltan para comprar otro helado…***E4A** dice: *2 más,* la **P1A** le pregunta: *¿cuántos **E4A**?* El alumno dice: *2 más.* La **P1A** anuncia al grupo: ***E4A** dice que dos más, a ver, vamos a ver, dos más…**E11A** ¿cuántos helados puedo comprar? A ver, uno, dos, tres, ¡cuatro!* -este conteo lo hacen la **P1A** junto con los alumnos-…*pero ¿cuántos pesos son ahí?* **E4A** responde: 8, la **P1A** dice: *¿cuántos pesos necesito entonces para comprar 4 helados?* **E4A** vuelve a decir: 8, la **P1A** pregunta al resto del grupo: *¿cuántos?* Ahora varios alumnos responden a la vez: *8.* La **P1A** agrega: *¿por qué 8?, si son 8 pero díganme por qué* -ningún alumno responde-…*a ver… ¿cuántas monedas tenemos aquí? **E7A*** -la **P1A** dice su nombre porque la alumna se observa distraída en otra cosa- *¿cuántas monedas hay*

*aquí **E7A**?*, la **P2A** repite la pregunta a **E7A**, como la alumna no responde, la **P2A** dice: *a ver vamos a ver cuenta…* la **P1A** hace la misma pregunta a otro alumno: ***E1A** ¿cuántas monedas hay aquí?...cuéntalas aquí mi amor…***E1A** cuenta: *1, 2, 3, 4…*la **P1A** dice: *ahora las del otro lado…estas ya las contaste…*-el alumno se queda en silencio-…*después del 4 que sigue* le pregunta la **P1A**…el alumno dice: *5,* la **P1A** dice: *ajá 5,* el alumno sigue contando: *6…*la **P1A** dice al grupo: *ayúdenle a **E1A**…5…*el grupo sigue contando: *6,7,8…* la **P1A** pregunta: *¿cuántas monedas son?* El grupo le responde: 8. La **P1A** pregunta: *¿y cuántos helados voy a comprar?* Algunos alumnos responden: 8. La **P2A** exclama i*Noooo!,* **E4A** rectifica y dice: 4, la **P1A** pregunta nuevamente: *¿cuántos?* **E12A** responde: 4, la **P1A** le pregunta: *¿por qué 4?*, **E12A** dice: *porque no alcanzaron los niños de tu hermano,* la **P1A** dice: i*exacto! porque no alcanzaron los niños de mi hermano y tengo que comprar 4 ¿pero cada moneda cuánto dijimos que valía?* Alguien responde: 3, la **P1A** alza más la voz y dice: *a ver, cuánto dinero dijimos que valía cada helado*, un alumno responde: *2*, la **P1A** repite la respuesta y agrega: *entonces con estos 8 pesos voy a comprar cuántos helados*, **E4A** dice: 4, la **P1A** agrega: *los que nos hacen falta, ¿cuántos nos hacen falta?* **E4A** vuelve a decir 4, la **P1A** comienza a preguntar a cada alumno si están de acuerdo con esa respuesta. La **P2A** pregunta: *¿pero por qué 4 si nada más son 3 hijos?* **E4A** responde: *otro para su vecino Pepito*…tanto la **P1A** como la **P2A** exclama a la vez: imuy bien **E4A**! La **P1A** agrega: *bueno vamos a trabajar esta semana esos problemas ¿sale? Y vamos mañana a usar estos pesos, ¿sale?, con este dinero podemos comprar, lo bueno es que sí saben que cada moneda cuánto vale,* y pregunta a cada alumno su valor, todos le responden que un peso… La **P1A** añade: *ok, entonces con estos 8 pesos vamos a comprar estos 4 helados* -pocos alumnos le siguen prestando atención en este momento-…*dense un aplauso.* (10'03'')

Anexo 5.5. Transcripción de la sesión 4 de la Secuencia Didáctica 1

Competencia trabajada:	El niño resuelve plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos
Participantes:	1 profesoras: P1A 5 alumnos: E1A, E3A, E4A, E10A y E11A
Duración total:	41'

(0'00'')
La **P1A** está sentada en el espacio gráfico plástico con 5 niños a su alrededor y con diversos materiales en la mesa acuarelas, bolígrafos, hojas. Cada niño tiene una hoja y le ha "escrito" su nombre con bolígrafo-. **P1A**: "*Vamos a dibujar lo que más les gustó de las actividades de esta semana, ¿qué fue lo que más les gustó?...Ya hace rato me dijeron qué fue lo que más les gustó, dibújenlo, ¿cómo lo dibujarían?...*" **E1A**: *¿de qué color?,* **P1A**: *como tú quieras dibujarlo **E1A**, los colores que tú quieras ponerle…por ejemplo, si vas a dibujar la perinola de qué color era, qué tenía la perinola.* **E1A**: *¿pero podemos dibujar lo que quiera?,* **P1A**: *ajá, vas a dibujar lo que tú quieras de lo que te haya gustado en la semana* -**E1A** está al costado izquierdo de la **P1A**, al responderle la **P1A** se acerca al niño para establecer contacto visual y pone su mano en el hombro. **E1A** tiene una deficiencia auditiva y lleva un aparato auxiliar en su oído-. **E1A**: *pero es que a mí me gustó el dominó,* **P1A**: *ah, pues dibuja un dominó, ¿cómo le harías para dibujar un dominó?* **E1A**: *así, así y así* -mientras simula con su mano el trazo de un rectángulo en su hoja-. **P1A**: *ándale, a ver, quiero ver que te quede bien precioso.* **E3A**: *maestra yo quiero hacer algo con xxxx.* **P1A**: *¿a ti qué te gustó más **E3A**?* **E3A**: *ver la actividad*. **P1A**: *¿qué actividad*? -el niño titubea al responder, voltea a ver el pizarrón- **E3A**: *qué cuántos helados no alcanzaron*. **P1A**: *pues hazlo, ¿cómo lo harías ahí?*, -**E3A** comienza a pintar algo con acuarela y no responde-. La **P1A** observa a todos los alumnos y señala: *yo voy a hacer mi actividad también* -pide a **E1A** que le comparta agua para su paleta de acuarelas-. **E10A** se ofrece a compartirle agua también por lo que **P1A** termina diciendo que los dos le pueden compartir agua- **E1A** dice: *no sé*. **P1A**: *sí puedes **E1A**, ¿cómo es el dominó? ¿Qué colores tiene el dominó? ¿Qué forma tiene? ¿Es redondo, cuadrado, rectangular?* -**E4A** pide la atención de la maestra y le muestra su dibujo. El niño ha dibujado con bolígrafo un gran helado en toda su hoja-. **P1A**: *qué padre te quedó **E4A**, ¿lo quieres iluminar o así? ¿Y qué hicimos con esos helados **E4A**? ¿Para quiénes eran? ¿Cuántos helados faltaron? ¿Cuántos helados teníamos? ¿Para cuántos niños? Ponle ahí tus números **E4A**, acuérdate del problema y escríbele ahí* -**E4A** comienza a escribir algo en su hoja-. **E1A** le muestra su dibujo a la **P1A** y ella responde y aplaude**:** *¡Ay muy bien* **E1A**!*, ¿ves que si puedes?* **E10A** muestra su dibujo a la **P1A**, quien le dice: *Muy bien **E10A**, ahora píntalo* -le ayuda a trazar unas líneas para que la **E10A** las complete y se formen los cuadrados en el cono del helado y la va guiando en el trazado de las líneas-. La **P1A** coge un pincel y dice en voz apenas audible: *a ver a mi me gustó más la perinola* -y comienza a dibujar-. -**E3A** le pide permiso para ir por más agua y ésta le dice que sí. La **P1A** continúa haciendo su dibujo. **P1A**: E*so **E1A**, muy bien, ¿cuántas fichas vas a dibujar?* **E1A**: 3. Todos continúan dibujando, incluyendo la **P1A**. **-E10A** le muestra su dibujo a la **P1A**-. **P1A**: *muy bien **E10A**, ¿ya ves cómo si pudiste? ¿Y qué más hicimos en este problema **E10A**? Aparte de los helados, ¿qué más dijimos?…bueno para quiénes eran esos helados*. **E10A**: *para los niños* **P1A**: *pero ¿para cuántos niños?* **E10A**: para tantos. **P1A**: *¿pero cuántos son tantos?* **E10A**: *3.* **P1A**: *a ver ¿te acuerdas? Pregúntale a **E11A** a ver si se acuerda.* **E11A**: 4. **P1A**: *¿4 los que faltaban o 4 en total de los niños?* **E11A**: *4 los que faltaban,* -la **P1A** está viendo el dibujo de **E1A**- **P1A**: *muy bien **E1A**.* -enseguida observa lo que hace **E3A**- **P1A**: *¿estás dibujando **E3A**?* **E3A**: *sí sólo que estoy secando* -el agua- *porque se me cae*. **05'45''** -La **P1A** continúa su dibujo- **P1A**: *ahora le voy a poner color negro*. -Al final le pone color rojo y ante la pregunta de **E10A** de por qué no puso negro le explica que no porque se vería muy grueso.- ***P1A**: Creo que decía 1, creo que decía toma…* - la **P1A** se lleva una mano a la cabeza en un gesto de indicar que está pensando- La **P1A** pregunta al *aire- ¿toma todo decía?* -**E4A** se levanta de su lugar para ponerse de pie junto a la maestra- **P1A**: *¿qué otro decía?* **E4A**: *toma todo decía…este…toma uno…***E11A** agrega: *toma 2.* La **P1A** la escucha y dice: *¿cuántos?* **E11A**: *2* -**P1A** escribe lo que dijo en el dibujo de su perinola- **E1A**: *toma 5.* **P1A**: *¿verdad?* **E11A** dice *toma 13*. **P1A**: *¿quién dijo toma 13?* -**E11A** levanta su mano señalando que fue ella quien dijo la frase-. **E4A** regresa a su lugar sin dejar de observar lo que la **P1A** está haciendo- **P1A**: *si, toma 13* -y lo escribe en su dibujo-. **P1A**: *falta otro que decía todos…* -se queda pensando - **E1A**: *todos ponen…* La **P1A** escribe la frase y agrega: *y aquí voy a dibujar mi material que eran unas bolitas de colores.* -**E4A** observa de pie desde su lugar lo que la **P1A** hace-. **P1A**: *¿ya vas a terminar **E4A**?* **E4A:** *Sí,* **P1A:** *Muy bien.* -**E1A** le muestra a la **P1A** su dibujo- **P1A**: muy bien

¿cuántas fichas vas a hacer? ¿Cuántas fichas había del dominó?, -el niño dice que no sabe-. **P1A**: *¿no te acuerdas?* -El niño responde que no-. **P1A**: *¿eran más de 10, más de 20? … ¿cuántas eran **E1A**?* **E1A**: no se. **P1A**: *¿alguien se acuerda cuántas fichas eran del dominó en total?* **E11A**: 5. **P1A**: *ajá, 5 nos tocó a cada qué…* **E4A**: a *cada lado.* **P1A**: *a cada persona, pero eran más de 5* ***E11A****…* ***E1A****: si 5 nos tocó a cada persona…* **E11A**: *eran 5 maestra.* **P1A**: *ajá eran 5 para cada persona, pero ¿cuántos éramos?, ¿cuántos jugamos?…* -La niña no responde- **E1A**: *5.* ***P1A****: 5 jugamos y eran 5 fichas por cada persona que jugamos… ¿cuántos eran en total?* -**E1A** le muestra su mano con sus 5 dedos extendidos- **E1A**: *mira*. **P1A**: *sí, eran 5 y 5 de E11A ¿cuántos eran?* –la P1A comienza a contar con sus dedos y en voz alta-*.* El **E1A** continúa dibujando y no observa el conteo que la **P1A** hace con ayuda de sus dedos. **E4A** le muestra su dibujo a la **P1A**. **P1A**: *muy bien* ***E4A****… ¿qué más le vas a hacer?, a ver* ***E4A****, ¿para quién eran esos helados?* -**E4A** dice para los que no alcanzaron- **P1A**: *¿cuántos niños eran* ***E4A****?* **E4A**: *cuando llegó tu primera hermana tenían 4 o 5.* ***P1A****: ajá, 4 hijos y ¿luego?* **E4A**: *y luego llegó tu hermano y tenían 3 hijos* y *luego llegó tu otra hermana con helados y un niño y que necesitaban 4 helados para los 4 hijos y ya no tenían nada…el 3…pero sí tenías 8 pesos* -se sienta y comienza a escribir algo en su dibujo- *…entonces…-y sigue dibujando-*. **P1A**: *ajá, ¿para cuánto me alcanzó esos 8 pesos?, ¿cuántos helados compré con esos 8 pesos si cada uno costaba 2 pesos?…***E4A**: -responde a la vez que escribe- *compraste…* **P1A**: *a ver, ¿tú te acuerdas?*, -el niño le dice que sí y continua escribiendo algo…la maestra observa su dibujo- **P1A**: *ah 4, ándale, eso es lo que quiero que hagas* ***E4A****, mira qué bonito.* **E1A**: *oye ¿puedo hacer otro? Hice aquí 5.* **P1A**: responde *si mi amor…ok…y si haces otro ¿cuántos serían?... si tienes 5 más otro que hagas ¿cuántos serían?* -**E1A** dice que no lo sabe- **P1A**: *a ver aquí tienes 5* -señalando el dibujo de **E1A** que consiste en 5 fichas de dominó-*...uno, dos, tres, cuatro, cinco…así has de cuenta que estos dedos son mis dominó* -la p1 extiende los cinco dedos de su mano frente al niño-*…si haces otro, más otro dominó* -extiende otro dedo frente al niño] *¿cuántos vas a tener?...***E4A**: 6 -pero ni **E1A** ni la **P1A** toman en cuenta su respuesta-… **P1A**: *a ver súmale* ***E1A****…5 más 1…cuenta mis dedos a ver cuánto sería* -extendiendo sus dedos para que el niño cuente-. **E1A**: -cuenta- *6.* ***P1A****:* i*6! -y le aplaude-.* -La **P1A** voltea a ver el trabajo de **E11A** y le dice que está bonito. - A1 le pregunta a la **P1A** si puede dibujar 6- **P1A**: *sí mi amor, los que tú quieras* -y se queda observando el dibujo del niño-, **P1A**: *¿eso fue lo que más te gustó* ***E1A****?* -El niño responde que sí. La **P1A** pregunta si se le hizo difícil, el niño responde que sí- **P1A**: *pero aprendiste, ¿verdad?* -El niño asiente con la cabeza- **P1A**: *a ver* ***E4A****, ¿cómo vamos ahí?* -[Refiriéndose a su dibujo. El niño no dice nada y pregunta al siguiente compañero ***E3A***- **P1A**: *¿cómo vamos* ***E3A****? ¿Qué es eso?* **E3A**: *helados*. **P1A**: *Ah los helados y ¿cuántos helados eran* ***E3A****?* -El niño no dice nada y la **P1A** le recuerda acerca del problema con los helados que llevaba su hermana a lo que **E3A** le responde que *3 o 4* el niño se levanta y se dirige hacia el pizarrón en donde se encuentra escrito el problema- **P1A**: *acuérdate ¿cuántos helados llevó?* -Mientras le indica dónde está escrito y representado el número de helados en el pizarrón. El niño cuenta cuatro helados y la **P1A** le remarca acerca de los helados que llevaba su otra hermana y que esos helados estaban representados por el color verde y que les habían puesto sabor- **P1A**: *¿cuántos eran esos helados?* -El niño cuenta y dice *cinco* la p1 le responde ¡¡*cinco!! Muy bien* ***E3A****-.* **P1A**: **E3A** *¿cuántos hijos tenía mi hermano?* **E3A**: ¡*tres!* ***P1A****: Muy bien* ***E3A****, ¿y mi otra hermana, cuántos tenía?* ***E3A****: Ocho.* -La **P1A** le indica que observe el pizarrón y que busque el último número, después del cuatro y el tres, a lo que el niño responde ¡*uno!-* ***P1A****: ¿uno verdad* ***E3A****? y ¿cuánto daba la suma* ***E3A****? ¿Qué número está ahí* ***E3A****?* ***E3A****: ¿Qué?* ***P1A****: el cuatro más el tres más el uno, ¿qué cantidad de niños suma?* **E3A**: ¡¡*cuatro!!* -A lo que la p1 le indica que es el que está hasta abajo- **E3A**: ¡*ocho!* -La **P1A** lo felicita- **P1A**: *¡Ocho mi niño, muy bien!* y *¿te acuerdas cuántos helados faltaban por comprar?* **E3A**: ¡¡*Cinco!!* -La **P1A** le solicita que vaya a donde está ella para que la ayude a dibujar-. **P1A**: *Muy bien* ***E3A****!!!* -Cuando el niño se acerca a la **P1A** está, señalando el lugar de **E3A**-. **P1A**: *Si quieres, eso dibújalo ahí,* -Refiriéndose al problema de los helados que acaban de repasar- **P1A**: *pon los niños, ¿cuántos niños?, ¿cuántos tenía mi otro hermano?, tú puedes hacerlo.* -**E3A** finalmente, se dirige a su lugar a trabajar. **E1A** solicita la atención de la **P1A** y le pregunta algo relacionado con su trabajo- **P1A**: *¿cuántos más* ***E1A****?* **E1A**: ¡¡*seis!!* - La p1 le repite la cantidad y le indica que puede hacer los que él quiera y que le diga cuántos hace. A1 le hace otra pregunta relacionada a la cantidad, **P1A**: *si, ¿qué cantidad quieres poner tú? ¿La cantidad de fichas que había ayer?* o ¿quieres poner más o menos? **E1A**: menos. -La **P1A** lo deja trabajando y voltea a su derecha y observa a **E10A**, que ha estado trabajando en su dibujo con acuarela.- **P1A**: *¡¡Ah* ***E10A****! ¡Qué bonita* ***E10A****!* -Observa un momento el trabajo que está realizando y aprovecha para observar el de **E11A**- **P1A**: *¡Muy bien* ***E11A****!* -Regresa la mirada y la atención hacia **E10A**. La niña pregunta algo relacionado con la cantidad, mientras que levanta su dibujo para que la **P1A** lo observe y la **P1A** le dice que dibuje los helados con los que llegó su hermana- **P1A**: *¿con cuántos helados llegó mi hermana?* -Mientras le hace la pegunta, baja

nuevamente la hoja y la coloca frente a **E10A**. **E10A** no sabe la respuesta, a lo que la **P1A** le señala el pizarrón donde se realizó el problema- **P1A**: *allá en el pizarrón están, ¡¡cuéntalos!!* -**E10A** se levanta y se dirige hacia el pizarrón. La **P1A** le recuerda que debe contar los helados más grandes. **A10A** los cuenta y dice ¡¡*cinco!!* ***P1A****: ¿cuántos?* y **E10A**: *cinco* ***P1A****: Si quieres puede dibujar esa cantidad.* -Mientras **E10A** camina hacia su lugar- **P1A**: *los que llevo mi hermana, o dibuja los que… faltaron… los niños que faltaron de helado, ¿te acuerdas? ¿Cuántos niños faltaron?* **E10A**: *no, mejor cinco.* -La **P1A** le comenta que no hay problema y que dibuje los que ella desee. La **P1A** deja trabajar a **E10A** y nuevamente centra su atención en **E11A**, le pregunta lo que está haciendo- **E11A**: *al* ***E1A****.* ***P1A****: ¿a qué?* **E10A**: *a* ***E1A****,* ***P1A****: ¿a* ***E1A****? ¿Por qué?* ***P1A****: ¿lo vas dibujar a* ***E1A****? Ah* -y señalando el dibujo de la niña- **P1A**: *¿quiénes son ellos* ***E11A****?* ***E11A****: Mis amigas.* -La p1 le pregunta que dónde se encuentra ella y sobre los demás personajes que ha dibujado-. **P1A**: *¿cuántos amigos hay contigo? Contándote tú, ¿cuántos amigos hiciste?* ***E11A****: Tres*. **P1A**: *¿y tú? ¿Cuántos son?* ***E11A****: cuatro*. **P1A**: *cuatro y ¿el equipo de cuántos niños era* ***E11A****?* -En ese momento se da una interrupción y la **P1A** debe levantarse un momento de la mesa en donde están trabajando los niños. En un momento, la **P1A** les informa que tienen cinco minutos para terminar el trabajo. Los niños se dispersan un poco, algunos se levantan de su sitio mientras que otros se quedan sentados. La **P1A** da las indicaciones para continuar con el trabajo y le pide a **E4A** que regrese a su lugar para dar la explicación de su dibujo. Mientras se sienta nuevamente en la mesa, la **P1A** observa el dibujo de **E10A**-. **P1A**: *¿Cuántos van ahí,* ***E10A****? Dijiste que ibas a dibujar cinco, ¿cuántos hay ahí?* -Señalando la hoja en la que **E10A** ha estado trabajando. Al mismo tiempo, **E1A** solicita su atención, la **P1A** observa rápidamente el trabajo y le dice: *muy bien* ***E1A****!!*
(18'04'')
La **P1A** manda llamar a **E4A** y les informa a los demás alumnos que va a explicar su dibujo. Le pregunta en ese momento, si ya lo terminó, si no le va a colorear un área en blanco, si tiene su nombre etc. El niño responde a las preguntas y la **P1A** solicita la atención de los demás-. **E4A**: *yo dibujé, este, cuántos helados necesitaban de allá* -señalando al pizarrón- y continúa: *hay sabor vainilla, menta, fresa, chocolate.* ***E11A****: ¡Fresas con crema!* **P1A**: *¡Muy bien* ***E11A****!* ***E4A****: y este también… con ocho, con ocho pesos…* ***P1A****: ¿Dónde está tu ocho? -buscándolo en el dibujo,* ***E4A*** *se lo muestra y la* ***P1A*** *lo refuerza-* ***P1A****: ¡Muy bien!* ***E4A*** *continúa.* **E4A**: *y con ocho pesos la maestra me cambió cuatro helados. Compró. ¡¡Muy bien!!* ***P1A****: Denle un aplauso a* ***E4A****!! - al tiempo que le decía a* ***E4A*** *que le iba a dar un pedazo de cinta para que lo pegara en el pizarrón.* La **P1A** sale un momento y cuando regresa llama a **E3A** para que termine su trabajo. **E10A** le solicita ayuda a la **P1A** para terminar el dibujo. La **P1A** le hace algunas líneas y al mismo tiempo **E1A** le informa a que ha terminado su trabajo. La **P1A** se vuelve a sentar y le solicita nuevamente a **E3A** que deje el material que está usando en uno de los espacios y que vaya hacia ella porque lo está esperando. Le solicita que acomode el material y que no lo aviente. La **P1A** vuelve a llamar su atención diciéndole que lo está esperando. Mientras **E3A** guarda el material, la **P1A** comienza a revisar el trabajo de **E1A** que estuvo relacionado con el dominó.- **P1A**: *¿cuántos puntitos le pusiste a cada uno?* **E1A**: cuenta todos y llega al número 11. **P1A**: *¿A cuál de tus fichas de dominó le pusiste más puntitos, más cantidad de puntitos?* -**E1A** señala una ficha en su dibujo que no es la respuesta correcta, la **P1A** retoma- **P1A**: *más, más, que tenga muchos puntitos, ¿cuál de tus fichas tiene muchos puntitos?* -**E1A** señala el dibujo con más puntitos y la **P1A** continua- **P1A**: *¿cuál tiene menos?* -**E1A** señala una ficha con bastantes elementos- **P1A**: *menos, menos.* -**E1A** señala la ficha que utilizó para indicar donde había más puntitos, la **P1A** le señala la ficha que **E1A** señaló- **P1A**: *este tiene más ¿cuál de tus otras fichas tiene menos?* ***E1A****: ¿De estas?,-* señalando las fichas que se encuentran en la parte superior del dibujo. **E1A** señala a modo de pregunta- **P1A**: *Ajá, de estas que están acá arriba ¿cuál tiene menos? Que tenga uno o dos puntitos, observa bien primero y luego me dices. -****E1A*** señala una ficha que tiene varios- **P1A**: *¿Ahí cuántos hay?* ***E1A****:* -cuenta- 7. *-La* **P1A** le señala otra ficha- **P1A**: *¿y aquí cuántos hay?* ***E1A****: ¡Uno!* ***P1A****: ¿dónde hay más?* -**E1A** señala una ficha que no está correcta y la **P1A** le señala las dos opciones de donde tiene que escoger- **P1A**: *¿siete o uno? ¿Dónde hay más?* -**E1A** señala la ficha donde hay 7. La **P1A** continúa señalando la que tiene uno- **P1A**: *¿y aquí hay qué? ¿Más o menos?* **E1A**: más. -La **P1A** retoma- **P1A***: a ver aquí dijimos que hay más,* -señalando la ficha con siete puntos-*, y si aquí solo hay uno,* -señalando la ficha con un punto-*, ¿es más o menos?* ***E1A****: Menos.* ***P1A****: ¡Muy bien!* -Le pregunta si ha terminado con el dibujo, a lo que le responde que sí. Ahora la p1 llama a **E3A** y se levanta a buscarlo porque está jugando en un espacio del salón. Lo lleva hacia la mesa de trabajo y le pide que se siente para revisar con él su trabajo-. **P1A**: *¿Qué hiciste* ***E3A****? ¿Dónde está tu nombre?* -Al mismo tiempo **E1A** le habla de su dibujo- **P1A**: *muy bien* ***E1A*** *¿eso fue lo que más te gustó? ¿Quieres explicárselo a tus compañeros?* -**E1A** responde que si y la **P1A** dice a los demás niños que **E1A** les va a explicar lo que hizo- **P1A**: *¿Qué fue lo que más te gustó? Explícales*. **E1A**: *El*

dominó dice. **P1A**: *¿Por qué te gustó el dominó?* ***E1A****: Porque estuvo más fácil.* ***P1A****: ¿Por qué estuvo más fácil el dominó?* Y *en ese juego, ¿quién ganó?* **E1A**: ¡¡*Yo!!* **P1A**: *¿tú ganaste? ¿Cuántas fichas había en ese dominó A1? O más bien, ¿cuántas fichas te tocaron a ti?* -**E1A**, utilizando las manos, le dice a la **P1A** cuantas fichas tenía. En una mano pone 4 dedos y en la otra solo uno. **E1A** le dice a la maestra *cuatro y uno.-* ***P1A****: ¿Cuatro más uno cuánto es?* **E1A**: *Cuatro*. **P1A**: *A ver*, -utilizando los dedos de la mano-, *tengo cuatro fichas ¿más una?* -**E1A** cuenta los dedos de la **P1A** hasta llegar a cinco, que es la respuesta correcta-. **P1A**: *¿Cuántas eran?* **E1A**: *cinco*. **P1A**: *¡Muy bien! ¿Te acuerdas de qué lado había más fichas? ¿Del lado derecho o del lado izquierdo?* ***E1A****: del lado derecho* y *¿quién se quedó con más fichas? ¿Las niñas que estaban del lado derecho o los que estábamos del lado izquierdo?* ***E1A****: Las niñas que estaban aquí -señalando las que estaban del lado derecho- ¿cuántas tenían ellas?* **E1A**: no se. -Mientras **E1A** está respondiendo la última pregunta de la **P1A**, ésta tiene que llamar la atención de **E4A**. Le pregunta la regla número de tres del salón a lo que el niño responde parándose junto a la cartulina donde vienen escritas las reglas, *veo, cuido y guardo el material.* La **P1A** le recuerda que debe cuidar el material. Acto seguido, la **P1A** felicita a **E1A** por su trabajo y le pide a los demás niños que le aplaudan. Finalmente le pide que pegue su dibujo en el pizarrón. La p1 se sienta junto a **E3A**- **P1A**: *¿Qué fue lo más te gustó* ***E3A****? ¿Qué le gustó hacer a* ***E3A****?* ***E3A****:* hacer la actividad **P1A**: *¿Qué actividad?* -está pregunta la hizo dos veces-. **E3A**: Trabajar. **P1A**: *¿qué actividad?* **E3A**: *¿cuántos helados quedaban para que los podemos comprar?* **P1A**: *para que compráramos, ¿verdad? Y ¿qué dibujaste aquí* ***E3A****?* -Mostrándole el dibujo. El niño responde que helados y comenta algo sobre los colores que se revolvieron al pintar-. **P1A**: *¿cuántos helados hay ahí* ***E3A****?* **E3A**: dos. **P1A**: *¿Por qué hay dos* ***E3A****?* ***E3A****: Porque los agarraron*. **P1A**: *Si aquí hay dos helados* ***E3A*** *y allá nos faltaban cuatro* -señalando al pizarrón donde se escribió el problema- *¿cuántos helados tienes que hacer más?* -señalando el dibujo del niño- *para que sean cuatro. Si tienes dos* -primero señala los dos helados que están en la hoja- *Has de cuenta que tienes dos* -ahora la **P1A** utiliza los dedos de la mano izquierda- *¿cuántos helados necesitas para que sean cuatro?* -con la mano derecha le enseña cuatro dedos *Ve mis dedos, le pide a* ***E3A****.* La **P1A** vuelve a mostrar los dedos y le hace la misma pregunta- **P1A**: *¿cuántos helados necesitas para tener cuatro?* -Se escucha la voz de un niño que dice cinco y **E3A** repite el mismo número tratando de responder a la **P1A**. Ella primero le pide que vuelva a ver sus manos y después ayuda al niño a sentarse correctamente y hace el mismo ejercicio de los dedos, pero ahora en los de **E3A**. **P1A**: *Has de cuenta que aquí están los dos helados que dibujaste* -levantando dos dedos de la mano izquierda del niño- *pero allá* -señalando el pizarrón donde está el problema- *faltaban cuatro helados* -levanta cuatro dedos de la mano derecha del niño- *¿Dónde hay más helados?* -mientras hace esta pregunta le enseña al niño sus mano con los dedos levantados- **E3A**: *En este* -refiriéndose a la mano con cuatro dedos- **P1A**: *¿cuántos hay aquí?* ***E3A****: Cuatro* **P1A**: y *¿acá? Dos* ***P1A****: ¿cuántos helados te faltarían* -mostrándole la mano donde hay dos dedos- *para que sean cuatro? Si tienes dos.* **E3A**: *Pintar los demás.* ***P1A****: ¡Muy bien* ***E3A****, pintar los demás!* Pero *¿cuántos vas a pintar? Para que sean cuatro.* ***E3A****: ¡cinco!* - La **P1A** le pide que ponga atención y continua, vuelve a tomar la mano con cuatro dedos- **P1A**: *Has de cuenta que aquí tienes los cuatro helados, solamente tienes dos,* -el niño quien ha estado muy distraído durante toda la explicación, está volteando hacia otro lado por lo que la **P1A** le pide nuevamente que ponga atención- *solamente tienes dos aquí pintados ¿cuántos te faltarían para que sean cuatro?* -**E3A** no responde y sigue viendo para oro lado- La **P1A** dice: *a ver, veme a los ojos, aquí están tus dos helados que pintaste*, -pone dos dedos en una mano- *y aquí hay otros dos* -pone otros dos en la otra mano y los junta- *¿Qué serían cuántos? ¡Cuatro! ¿Cuántos te faltarían si tienes estos?* -enseñando una mano con dos dedos- *¿Cuántos te faltarían?* -moviendo con la otra mano dos dedos-. *¡Cuatro!* -La **P1A** lo llama por nombre y le pide que la vea y que observe las manos con los dedos levantados- **P1A**: *¿cuántos te faltarían?* ***E3A****: Pintar los cuatro.* ***P1A****: Pero ve mis dedos* -el niño se levanta y se distrae con lo que están haciendo sus demás compañeros, aprovecha para tomar las acuarelas y toma el pincel, todo esto lo hace mientras la **P1A** lo observa- **P1A**: *¿qué haces?* -el niño no contesta- *¿ya vas a guardar? ¿Ya no quieres trabajar? Ok, nada más diles a tus compañeras que fue lo que hiciste y te puedes ir.* -El niño toma el dibujo y dice que hizo unos helados- **P1A**: *¿cuántos?* **E3A**: *¡Dos!* **P1A**: *¿qué más hiciste?* -El niño comenta sobre cómo había dibujado los helados y los sabores que tenían. La **P1A** pide un aplauso para **E3A** y le pide al niño que lo pegue junto con los de los demás. La **P1A** se levanta de la mesa y pregunta a **E11A** y a **E10A** si ya terminaron y que si no, le avisen cuando lo hagan. Ayuda a pegar el dibujo de **E3A** y de paso acomoda los otros que están pegados. Ahora la **P1A** comienza a trabajar con **E11A** quien le avisa que terminó su trabajo. La **P1A** se sienta junto a la niña y rápidamente observa el trabajo **E10A**- **P1A**: *¡muy bien* ***E10A****!* -Acto seguido comienza a trabajar con **E11A**- **P1A**: *A ver platícame ¿qué fue lo que más te gustó? ¿Qué dibujaste?* -La niña enseña el dibujo y la **P1A** le pregunta sobre las personas que están ahí. **E11A** le responde con el

nombre de algunas compañeras y le indica dónde está dibujada ella. La **P1A** le pregunta por qué dibujo a otros niños y cuántas personas había en el equipo. La niña cuenta todas las personas que están en el dibujo y le responde a la maestra diciéndole que son ocho personas.- **P1A**: *quiero pensar que dibujaste aquí los cinco que estábamos trabajando* -señalando el dibujo en el lado donde aparecen 5 personas- *y a ellos los dibujaste porque en un momento se acercaron a la mesa a ver ¿sí?* -mientras le dice esto la niña asiente con la cabeza- *¿pero ellos estaban jugando o sólo nosotros? Entonces ¿ellos que estaban haciendo? ¿Qué estaban haciendo mientras nosotros jugábamos? Nos estaban ¿Qué?* -la **P1A** le hace una señal a la niña de que las estaban viendo- **E11A**: *nos estaban cuidando* y la **P1A** repite lo que **E11A** ha dicho- **P1A**: *nos estaban observando cómo jugábamos ¿verdad? Y esto, ¿por qué lo pintaste de color naranja?* ***E11A****: Porque es la mesa*. **P1A**: *¿Es la mesa? Qué bonita te quedó le dice la* ***P1A*** y continua preguntando *¿tú te acuerdas cuántas piezas de dominó había?* ***E11A****: ¡cinco!* **P1A**: *¿cinco nos tocaron a quienes? ¿A todos nos tocaron la misma cantidad de fichas o a unos más y a otros menos?* ***E11A****: La misma cantidad.* ***P1A***: *¿tú te acuerdas…?* -en ese momento los niños que ya terminaron distraen a la maestra por un momento- **P1A**: *¿Tú te acuerdas que había una ficha en este dominó que tenía puntitos o que no tenía?* ***E11A****: Tenía puntitos dice*. **P1A**: *te acuerdas que estaba aquí en el centro* -mostrando el centro de la mesa- *¿quién tenía más fichas: las niñas que….*? Al final que contamos el dominó, *¿tenían más fichas las del lado derecho o las del lado izquierdo? ¿Quién tenía más? ¿En qué consistía el juego? En que tenían que poner piezas aquí y en medio*. *¿Tenía que ser la misma cantidad de puntitos o número, igual o diferente? Igual*, responde **E11A**. **P1A**: *¿y si era diferente qué pasaba?* -La niña explica correctamente, la **P1A** sonríe- **P1A**: *¡Muy bien* ***E11A****!* ***P1A****: Te voy a dar un aplauso* -le indica que debe pegar su dibujo en el pizarrón, la vuelve a felicitar y comentan un poco más el dibujo. La **P1A** se acerca a **E10A** que es la última sentada en la mesa- **P1A**: *Me vas a explicar tu trabajo y después puedes seguir dibujando* -porque **E10A** estaba dibujando sus manos- **P1A**: A ver *¿qué dibujaste aquí* ***E10A****?* -**E10A** comienza a contar uno por uno los helados que dibujó- **E10A**: *¡seis helados!* ***P1A****: ¿Por qué dibujaste seis helados? Platícame*. **E10A**: *porque quería hacer seis helados*. **P1A**: *aquí hay seis helados, tú dibujaste seis*. -**E10A** explica a la **P1A** algo sobre el dibujo y la **P1A** le pregunta si los helados son medianos o pequeños. La niña responde que medianos- **P1A**: *¿te acuerdas con cuántos helados llegó mi hermana?* ***E10A****: Con cinco.* ***P1A****:* ¿Si mi hermana llegó con cinco helados, cuántos te sobrarían aquí? **E10A**: *Cinco.* **P1A**: *mi hermana llegó con cinco helados* -toma la mano de la niña y cuenta cinco helados del dibujo, tapa uno de los helados dibujados y le muestra a la niña los cinco que quedan descubiertos- *estos son los helados que llevó mi hermana*, *¿cuántos te sobran?* **E10A**: *Uno.* ***P1A****: ¡muy bien! Ahora, ¿cuántos helados faltaron para darles a los niños? ¿Te acuerdas?* -La niña no sabe cómo responder- **P1A**: *te acuerdas que faltaban tres helados, pero luego llegó un vecinito ¿te acuerdas? ¿Cuántos helados faltaban?* ***E10A****: Siete* **P1A**: *a ver vamos a contarlos* -cuentan tres helados en el dibujo- *tres helados faltaban, pero después llegó un vecinito, al final, ¿cuántos helados faltaron para darle a los niños?* ***E10A****: Dos* - La **P1A** le pide que vuelva a contar los helados que tiene en el dibujo. La **P1A** sigue con dos de los helados tapados. **E10A** cuenta nuevamente y llega hasta tres- **P1A**: *¿y ese?* ***E10A****: cuatro.* ***P1A****: Cuatro, cuatro faltaban*. *¿Te acuerdas cuánto dinero necesitamos para comprar esos cuatro helados?* ***E10A****: Más dos, más dos pesos.* ***P1A****: a ver, aquí era dos ¿verdad? más dos, más dos, más dos* -esto lo escribe debajo de cada uno de los helados- *cada helado valía dos pesos, ¿Cuántos pesos eran en total?* -**E10A** no sabe que contestar y la **P1A** le señala el pizarrón donde está anotado el número pero al ver que está cubierto por los otros dibujos, le hace el número en su dibujo-. ***P1A****: ¿Cuántos pesos necesitabas?* ***E10A****: Dos ceros. -La* **P1A** le explica que los ceros van separados y que en este caso estaban pegados-. ***P1A****: ¿Qué numero es?* ***E10A****: Ocho*. **P1A**: Entonces, *¿nos faltaba cuánto?* ***E10A*** *Ocho* ***P1A****: ¿Ocho qué?* ***E10A****: Ocho helados.* **P1A***: ¿ocho helados u ocho pesos?* ***E10A****: ocho pesos.* **P1A**: imuy *bien! Te quedaron muy bonitos tus helados.* Finalmente le indica que pegue su dibujo en el pizarrón y la sesión termina. (41').

Anexo 5.6. Entrevista realizada a la Profesora 1 –P1B- de la Estancia Infantil B para conocer su enfoque evaluativo

Centro: Estancia Infantil B del ISSSTE
Sujeto entrevistado: Profesora del aula de Preescolar III de la Estancia Infantil A (P1B)
Escolaridad: Licenciatura en Educación Preescolar

Entrevistador (E)	Para ti ¿qué es la enseñanza?
Profesora (P1B)	Enseñanza es proporcionar información, conocimientos, habilidades o destrezas a través de una guía a las personas
E	¿Y que sería el aprendizaje?
P1B	Aprendizaje es cuando una persona pone en acción lo que sabe o aprendió a través de aplicarlo en diferentes contextos
E	¿Crees que sea posible separar la enseñanza del aprendizaje? ¿Qué existan de forma separada?
P1B	No creo, yo pienso que van de la mano ya que una no se da sin la otra, se complementan cada día
E	¿Consideras que son importantes la enseñanza y el aprendizaje en la etapa preescolar?
P1B	Son primordiales en esa etapa porque los pequeños obtienen enseñanza no sólo en la escuela sino en casa, calle, comunidad, etc. Y obtienen con ello un gran aprendizaje para etapas posteriores
E	¿Cuál crees que sea el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje en preescolar? ¿Qué se pretenderá lograr en esa etapa?
P1B	Que vayan de la mano para apoyar en el desarrollo integral de cada niño(a) y para complementarlo en todo momento. Así formar seres inteligentes, innovadores, creativos
E	¿Desde tu perspectiva cuáles son los elementos que debe incluir un proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje?
P1B	Un guiador o guía, un ambiente cálidos, respeto, colaboración, apoyo, conocimiento de temas, experiencia
È	¿Qué se enseña y qué se aprende en la etapa preescolar?
P1B	Se enseñan desde hábitos, expresiones orales, escritas, resolución de problemas, y aprenden destrezas y habilidades como resolver algún conflicto en sala, llegar al lugar que pregunta
E	¿Crees que sea posible una enseñanza y aprendizaje sin evaluación?
P1B	Tal vez sí sea posible llevarlas a cabo sin evaluación, pero es mejor llevar una evaluación porque así anotas avances, retos, relevancias y retrocesos, para tener un mayor conocimiento de tu grupo y cada uno de los niños y niñas
E	En tu opinión, ¿consideras que en preescolar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos independientes y separados?
P1B	En preescolar van unidos porque se complementan una con otra
E	En tu opinión, ¿qué es la evaluación?
P1B	La evaluación es una breve, concisa y relevante información sobre la jornada de trabajo
E	¿Cuál sería la finalidad o el objetivo de la evaluación en la etapa preescolar? ¿Para qué deberíamos de evaluar en preescolar?
P1B	La finalidad es obtener información precisa para ayudar al niño preescolar a crecer como individuo en muchos aspectos
E	¿Consideras que la evaluación es importante y útil en la etapa preescolar?
P1B	Si, ayuda a mejorar las actividades consecutivas que se le presentan al niño y obtener mayor desarrollo integral
È	¿Qué elementos crees que debe tener una adecuada evaluación en preescolar?
P1B	Debe contemplar la asistencia diaria del grupo, casos relevantes, casos especiales, retrocesos, avances, habilidades, conocimientos, destrezas del día, modificación del plan en la aplicación, sugerencias, tips
E	¿Cuál consideras que sería el proceso a seguir para llevar a cabo una evaluación adecuada en preescolar? Si me tuvieras que describir los pasos para llevar esta

	adecuada evaluación en preescolar, ¿cuáles dirías?, ¿cómo serían? En tú opinión.
P1B	Observación del grupo y de los niños, luego cuestionamiento a los niños, aplicación de la actividad, registro al final de la jornada
E	¿Qué formas existen de evaluar en preescolar?
P1B	Se evalúa a través de saberes, aprendizajes, de la aplicación de actividades, cuestionando a los niños
E	¿Cuándo crees que debe llevarse a cabo la evaluación?
P	Diariamente, al final de la jornada de trabajo
E	En tu opinión, ¿crees que les sirva para algo los resultados de la evaluación a los alumnos, a las familias, a ti y a la escuela en general? ¿Saber cuándo algo va mal?
P1B	A los niños solo creo que poco porque es directa la información a través de alentarlos…en ocasiones nos brincan los errores de los niños pero trata uno de no hacerlo notorio y corregirle… generalmente los utilizamos para que otros puedan apoyar a sus pares pero sin burla y con respeto…a las familias, a mí y a la escuela sí nos sirven los resultados para tomar diferentes acciones positivas en beneficio de los niños
E	¿En tu opinión, crees que en la etapa preescolar se debe evaluar?
P1B	Claro que sí, es muy importante registrar todo lo acontecido con los niños
E	¿Crees que la evaluación tiene alguna relación con la enseñanza y el aprendizaje?
P1B	Si todo va unido para un fin en común que es el niño preescolar
E	¿Cuál sería la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y el aprendizaje en preescolar?
P1B	Es muy importante porque con la evaluación conoces más a tu grupo y a cada uno de tus niños, y tu desenvolvimiento como maestra o guía
E	Cuando estás evaluando ¿se lo dices a tus alumnos?
P1B	No les aviso nada de esa información, si me ven escribir algo de eso preguntan lo que hago y yo solo les digo que anoto cómo trabaja…no les digo porque así puedo verlos actuar libre *y espontáneamente*
E	¿Qué opinas sobre las competencias? ¿Qué opinas sobre la forma de trabajo por competencias?
P1B	Que son la forma más fácil y sencilla de poder guiar al niño, donde la educadora aplique las enseñanzas y el niño aprenda a aplicar lo aprendido en diferentes contextos
E	¿Cómo defines una competencia? ¿Qué es para ti una competencia?
P1B	Son los objetivos o metas que deseas que en la etapa preescolar se logren a través de diversas actividades que favorecerán su desarrollo
E	¿Crees que las competencias son diferentes de los contenidos de enseñanza y de las capacidades?
P1B	No, creo que son lo mismo
E	En tu opinión, ¿cómo se enseñan y se aprenden las competencias?
P1B	A través de actividades que promuevan las habilidades y destrezas para que se apliquen diariamente según lo que se les presente
E	¿Consideras que hay competencias más importantes que otras? ¿Cuáles son?
P1B	No, todos van de la mano para un desarrollo integral en los niños.
E	¿Cómo se evalúan las competencias? ¿Cuáles serían las características de las actividades que te sirvan para evaluar competencias?
P1B	Tomando en cuenta aspectos relevantes del día, cómo la trabajó la maestra con el grupo, acciones positivas y negativas de los niños
E	¿Qué te implica enseñar y evaluar por competencias? ¿Existe alguna diferencia en la forma de trabajar y evaluar con respecto al programa que trabajaban anteriormente?
P1B	Me implica mayor compromiso en el trabajo en preescolar, ahora es más sencillo trabajar con competencias así como su evaluación además es más completa la información
E	¿Qué dificultades encuentras al enseñar y evaluar por competencias?
P1B	Solo se presentan dificultades si no buscas documentarte sobre el tema que ocupes con tu competencia y hacer que la competencia coincida con la situación didáctica

E	¿Cuáles crees que son tus necesidades de orientación y capacitación para llevar a cabo tu trabajo de enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias?
P1B	Conocer al grupo y aspectos relevantes de estas, estudia bien la situación didáctica y la competencia tomada formando una congruencia para obtener resultados positivos y si no revisarlo
E	¿Qué dificultades encuentras al enseñar y evaluar las competencias propuestas por el PEP?
P1B	Solo es hacer congruente lo que enseñas con lo que evalúas
E	¿Qué necesitas para superar estas dificultades?
P1B	Estar al pendiente de todo lo que se trabaja diariamente con los niños, y si surgen dificultades escribirlas en la evaluación para retomarlo en otras ocasiones.
E	¿Has leído el PEP completo?
P1B	Si, dos veces
E	Me dijiste que has leído el PEP ¿no? ¿Qué opinión tienes sobre él?
P1B	Es muy interesante, está completo, enriquece el trabajo diario de la etapa preescolar
E	¿Te ha resultado de fácil comprensión?
P1B	En la primear lectura no, pero la segunda vez lo comprendí y entendí muy bien
E	¿Encuentras diferencias y/o similitudes con el programa anterior?
P1B	Antes eran proyectos con contenidos de aprendizaje y actividades a favorecer, ahora campos formativos con competencias y actividades a favorecer, así que ahora es más completo y solo para preescolar
E	¿Hay algún concepto que se te dificulte entender más y por lo tanto aplicar en la práctica?
P1B	Por el momento no recuerdo ninguno
E	¿De qué forma crees que se podría mejorar el currículum?
P1B	Para mí está bien así, aunque el área de evaluación sea más sencillo pero relevante con puntos concretos, englobando participación e involucración en uno solo. Creo que realmente a mí el PEP me ha facilitado la elaboración de mi trabajo, claro que se presentan dificultades pero creo que hasta el momento lo he logrado resolver y me ha dado muchas satisfacciones con respecto a la enseñanza y aprendizaje de los niños en esta etapa preescolar
E	Hemos finalizado las preguntas, muchas gracias por tu valiosa colaboración

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organización social de los alumnos**	**Grado de responsabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
1	DPS IPA 4	Conozcamos nuestra nueva sala	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla para conocer los sentimientos de los alumnos ante el cambio de salón	Sin especificar	Medio	No hay registro escrito de la valoración de esta actividad
			Viernes	Comunicativa reflexiva	- Charla para que los alumnos comenten cómo se sintieron al realizar las actividades	Grupal	Medio	Actividades realizadas, incluyendo algunas que no figuran en la actividad planeada Actitud de los alumnos durante las mismas reparando en el E6B
2	**LC LO 11**	Compartimos información entre todos	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla sobre las reglas del salón y casa y sobre la Independencia - Registro en la pizarra de la información recabada para retomarla diariamente	Sin especificar	Medio	Número de alumnos que asistieron Actividades realizadas diferentes de la diseñada originalmente y actitud de los alumnos durante las mismas, reparando en 5 alumnos. La participación de 10 alumnos. La distracción de 3 alumnos. Razones por las que no se *favoreció la competencia en todo el grupo* La propia actuación docente
			Viernes	Comunicativa expositiva Gráfico-plástica expositiva	- Charla para mencionar las reglas que hay en la sala - Realización de dos dibujos con dos temas diferentes que se expondrán afuera del salón	Grupal Dos subgrupos	Alto	Asistencia y cambios que sufrió la actividad planeada a partir del número de alumnos que asistieron Comentarios de los alumnos en torno al tema revisado Estimación de las actividades respecto al favorecimiento de la competencia Actitud del grupo durante la semana, retos que enfrentaron los alumnos por primera vez

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organiza-ción social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
3	ECM CVS 33	¿Cómo vivían las personas?	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla para responder las siguientes cuestiones ¿a qué les gusta jugar? ¿cuáles son sus programas de T.V. favoritos? - Recuperación en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Sin especificar	Medio	Asistencia de los alumnos, Respuestas ante las preguntas planteadas Descripción de una actividad no contemplada en el plan
			Viernes	Gráfico-plástica expositiva	- Dibujo sobre qué y con qué jugaban los papás y sobre qué y con qué juegan los alumnos - Exposición de los dibujos elaborados	Sin especificar	Medio	Revisión de los trabajos del día anterior Respuestas de los alumnos sobre el tema revisado Valoración positiva de la interacción de los alumnos en los espacios de juego Valoración negativa de las técnicas de lavado de manos, acordando *reforzarlas la próxima semana*
4	DFS PS 48	Técnicas de lavado de manos y dientes	Lunes	Comunicativa expositiva (escrita)	- Charla para que los alumnos expliquen la técnica de lavado de manos y dientes	Subgrupos	Alto	Número de alumnos que asistieron Ejecución de los alumnos respecto a las dos técnicas, reparando en los alumnos que sí lo logran y aquellos que no
			Viernes	Comunicativa reflexiva y expositiva	- Charla para explicar la técnica adecuada, ya sea de lavado de manos o dientes - Ejecución de ambas técnicas	Dos subgrupos	Alto	El desarrollo de la actividad, especificando las modificaciones que se hicieron porque asistieron los padres de familia
5	ECM CVS 34	Día de la Raza	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla acerca de lo que se celebra este mes - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos - Narración de un cuento alusivo al tema	Grupal	Medio	No hay registro escrito de esta valoración debido a que las profesoras no asistieron
			Viernes	No se encuentra el registro escrito de esta actividad debido a que las profesoras no asistieron				

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	Características	Organiza-ción social de los alumnos	Grado de respon-sabilidad de los alumnos	Foco de las anotaciones valorativas de la P1A
6	PM N 19	Las matemáticas y los números	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla sobre la utilidad de las matemáticas - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Asistencia y comportamiento de los alumnos, destacando que éste se debe a que la semana pasada las profesoras no asistieron y que este día el grupo está sólo con una profesora El desarrollo de la actividad, registrando la respuesta del E2B y concluyendo que el resto de los alumnos *no sabe nada sobre las matemáticas*
			Viernes	De ejecución lúdica	- Juego "La lotería" de número	Sin especificar	No es posible identificarlo	Asistencia y comportamiento de los alumnos, destacando que la profesora continua sola Participación del grupo en el cumpleaños del E3B El desarrollo de la actividad, especificando que los alumnos E1B, E3B, E16B y E22B *no quisieron trabajar* y que *por estar sola no se pudo reforzar o trabajar con ellos de otra forma*
7	DFS CFE 46	Ejercicios	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla para indagar qué tipos de ejercicios les gustaría practicar a los alumnos - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal Dos subgrupos	Medio	Número de alumnos que asistieron Comportamiento de los alumnos durante las actividades cotidianas (ingreso, desayuno, prácticas de higiene, etc.) El desarrollo de la actividad, mencionando las respuestas de los alumnos
			Viernes	De ejecución motora	- Carrera de obstáculos en el patio, premiando a los alumnos por su participación	Grupal	No es posible identificarlo	No hay registro escrito de esta valoración
8	ECM CVS 34	Día de muertos	Lunes	Gráfico-plástica exploratoria	- Dibujo alusivo a cómo los alumnos festejan el día de muertos en su casa - Registro de los dibujos en la pizarra	Individual (diseño) Grupal e individual (realidad)	Medio	Comportamiento de los alumnos durante las actividades cotidianas (ingreso, desayuno, prácticas de higiene, etc.) Menciona que la actividad *se realizó de acuerdo a lo planeado,* sin embargo, previo a la elaboración de los dibujos, describe una charla con los alumnos –no referida en su planeación- sobre el tema elegido, especificando la respuesta del E1B
			Viernes	Gráfico-plástica expositiva	- Elaboración de un periódico mural con la información recabada - Exposición del periódico mural	Subgrupos	Medio	El desarrollo de la actividad, mencionando que los alumnos *sí aprendieron* y las razones de esta afirmación Impresión del trabajo de toda la semana, reparando en la actitud de los alumnos y estableciendo un compromiso en consecuencia

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	Características	Organiza-ción social de los alumnos	Grado de respon-sabilidad de los alumnos	Foco de las anotaciones valorativas de la P1A
9	DPS IPA 2	La ofrenda	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla para indagar qué se necesita para poner una ofrenda en el salón - Registro en la pizarra de los comentarios de los alumnos	Sin especificar	Medio	El desarrollo de la actividad, mencionando las respuestas de los alumnos y especificando la ayuda que se le prestó al E3B porque *se muestra retraído*
			Viernes	De ejecución artística expositiva	- Colocación de ofrenda y explicación de la misma a los padres de familia	Grupal	Medio	Detalles de la actividad realizada y actitud de los alumnos durante la misma Narración de una actividad alusiva al tema, no especificada en su planeación y actitud de los alumnos durante la misma Mención del tipo de *trabajos* que les *hacen falta* a los alumnos para considerar en *futuras planeaciones*
10	ECM MN 32	Plantas	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla para indagar qué plantas o flores conocen los alumnos - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Comportamiento de los alumnos al ingresar al salón Comportamiento de los alumnos al realizar las actividades, describiendo una actividad de dibujo que no figura en la planeación y especificando que sólo el E3B no la realizó
			Viernes	De ejecución y comunicativa expositiva	- Salida al patio para regar las plantas - Explicación de los alumnos sobre los aprendizajes adquiridos sobre el tema	Grupal (al aire libre)	Bajo	Asistencia y comportamiento de los alumnos al ingresar al salón y durante las actividades cotidianas (ingreso, desayuno, prácticas de higiene, etc.) El desarrollo de la actividad, reparando en las respuestas de los alumnos Describe una actividad de dibujo que no aparece en la planeación
11	ECM MN 27	Los animales	Lunes	Gráfico-plástica expositiva	- Dibujo sobre los animales que los alumnos conocen - Registro o dibujo en la pizarra, a cargo de cada alumno, sobre el animal elegido	Grupal	Alto	El desarrollo de la actividad, destacando que *no consiguieron que* la E13B hiciera un dibujo *porque no conoce animales* El registro en la pizarra lo realiza la profesora a partir de lo que le *dictan* los alumnos
			Viernes	Comunicativa exploratoria Gráfico-plástica expositiva	- Charla sobre los aprendizajes adquiridos - Exposición de los dibujos elaborados	Grupal	Medio	Descripción de las características de los dibujos expuestos Aprendizajes que los alumnos adquirieron sobre el tema revisado

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organiza-ción social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
12	EAA EAP 42	Manualidades	Lunes	Comunicativa expositiva	- Explicación a cargo de las profesoras de la manualidad que elaborarán durante la semana y los materiales requeridos para ello	Grupal	Bajo	No hay registro escrito de esta valoración porque hubo suspensión de labores por día festivo
			Viernes	Comunicativa expositiva	- Presentación individual de cada trabajo realizado	Grupal	Bajo	Comportamiento de los alumnos en general Descripción de lo que hicieron las profesoras para finalizar la actividad del día anterior
13	DFS PS 48	Las señales de cuidado	Lunes	Comunicativa expositiva y exploratoria	- Narración a cargo de la profesora sobre una anécdota alusiva al tema de la semana - Charla para indagar si los alumnos tienen alguna experiencia similar	Grupal	Medio	El desarrollo de la actividad, mencionando el comportamiento de los alumnos y concluyendo que *el tema les interesó bastante* porque todos se mostraron *atentos y participativos*, incluso hasta los que normalmente se muestran *distraídos*
			Viernes	Comunicativa expositiva	- Presentación y explicación de los dibujos realizados el día anterior, ante otros grupos preescolares	Sin especificar	Alto	No hay registro escrito de esta valoración
14	EAA EAP 42	Adornos navideños	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla para indagar cómo adornan los alumnos el árbol navideño y cómo festejan la navidad	Grupal	Medio	Comportamiento y respuestas de los alumnos ante el tema de la semana
			Viernes	Visual	- Proyección de una película sobre el tema de la semana	Grupal	Bajo	Asistencia y comportamiento de los alumnos en general Descripción de una actividad manual no contemplada en la planeación Comportamiento de los alumnos durante la actividad planeada
15	ECM EAM 37	Villancicos y posadas	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla para indagar qué saben los alumnos sobre el tema de la semana	Grupal	Medio	El desarrollo de la actividad, reparando en los alumnos que sí respondieron (E20B, E11B, E2B y E1B) y en el comportamiento general
			Viernes	Gráfico-plástica expositiva	- Dibujo relativo a los aprendizajes adquiridos en torno al tema revisado en la semana - Exposición de los dibujos realizados	Sin especificar	Medio	Narración de dos actividades no contempladas en la planeación No especifica si la actividad planeada se realizó o no

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organiza-ción social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
16	No se cuenta con el registro escrito de la planeación de esta semana							
17	No se cuenta con el registro escrito de la planeación de esta semana							
18	PM FEM 23	Figuras geométricas	Lunes	De ejecución	- Sorteo para elegir una figura geométrica - Identificación de la figura geométrica entre los objetos del aula y presentación ante los compañeros	Subgrupos	Alto	Comportamiento de los alumnos durante las actividades cotidianas (ingreso, desayuno, prácticas de higiene, etc.) Narración de las actividades realizadas, reparando en las dificultades a las que se enfrentaron los diferentes equipos y en la ayuda que les brindó
			Viernes	De ejecución	- Las profesoras repartirán diferentes figuras geométricas de papel a los alumnos para que las identifiquen y formen con ellas otras figuras	Sin especificar	Alto	La actividad planeada no se realizó, detallando las características de las actividades que se realizaron en su lugar y el comportamiento de los alumnos durante las mismas
19	LC LE 16	Portadores de texto	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla para identificar qué saben los alumnos sobre el tema de la semana - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos - Lectura del concepto "portador de texto" para *corroborar o rechazar* las respuestas	Grupal	Medio	Comportamiento de los alumnos en general El desarrollo de la actividad, reparando en las respuestas de algunos alumnos y en su comportamiento ante el tema revisado
			Viernes	Comunicativa Gráfico-plástica expositiva	- Charla sobre las características del trabajo realizado - Exposición de los trabajos	Grupal	Alto	No hay registro escrito de esta valoración

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organización social de los alumnos**	**Grado de responsabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
20	DFS CFE 46	Juegos tradicionales	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla para identificar qué saben los alumnos sobre el tema de la semana - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Asistencia y comportamiento de los alumnos en general El desarrollo de la actividad, reparando en la participación de los alumnos y en su comportamiento ante el tema revisado
			Viernes	Comunicativa reflexiva Gráfico-plástica	- Charla para identificar qué juego les agradó más a los alumnos - Dibujo del juego elegido	Sin especificar	Medio	Asistencia y comportamiento de los alumnos en general El desarrollo de la actividad, reparando en la participación de los alumnos Describe una actividad de ejecución motora relacionada con el tema pero que no menciona en su planeación
21	ECM CVS 34	Tradiciones	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla para recordar el Día de Reyes y el festejo de fin de año	Sin especificar	Bajo	No hay registro escrito de esta valoración
			Viernes	Recreativa Visual	- Celebración del Día de la Candelaria durante el desayuno, degustando una comida tradicional (tamal) - Proyección de una película	Grupal	Bajo	Asistencia y comportamiento de los alumnos ante el desayuno El desarrollo de la actividad visual y comportamiento de los alumnos durante ésta
22	DPS RI 7	Festejemos el 14 de febrero	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla sobre la celebración del 14 de febrero y la importancia de la amistad	Grupal (diseño) Subgrupos (realidad)	Medio	Número de alumnos que asistieron Menciona que la actividad *se realizó de acuerdo a lo planeado,* sin embargo, describe la realización de una actividad manual no especificada en su planeación Comportamiento de los alumnos durante las actividades
			Viernes	Recreativa Visual	- Intercambio de un chocolate - Proyección de una película	Grupal	Bajo	No hay registro escrito de esta valoración

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organización social de los alumnos**	**Grado de responsabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
23	DFS PS 48	Medidas de seguridad en la calle, casa y escuela	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla para indagar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema de la semana - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos - Ampliación del tema a cargo de las profesoras	Grupal	Medio	Asistencia y comportamiento general de los alumnos, reparando en el E3B y E5B El desarrollo de la actividad, mencionando la realización de un dibujo, no contemplado en su planeación
			Viernes	Comunicativa expositiva	- Exposición de los conocimientos aprendidos sobre el tema de la semana, ante otros grupos preescolares, apoyándose en el *collage* realizado	Grupal	Alto (diseño) Medio (realidad)	Asistencia y comportamiento general de los alumnos Motivos por los cuales se cambió la actividad planeada El desarrollo de las actividades realizadas, reparando en la actitud del E2B
24	ECM MN 32	Animales en peligro de extinción	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Narración de una experiencia personal de la profesora sobre el tema de la semana - Charla para reflexionar sobre el tema y proponer medidas al respecto - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	El desarrollo de la actividad, reparando en lo que aún no identifican los alumnos sobre el tema de la semana
			Viernes	De ejecución	- Visita al parque ecológico de vida silvestre para corroborar *lo que ya saben* los alumnos *sobre los animales* y también para *aprender cosas nuevas*	Grupal	Medio	No hay registro escrito de esta valoración
25	No se cuenta con el registro escrito de la planeación de esta semana							

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organiza-ción social de los alumnos**	**Grado de respon-sabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
26	PM FEM 24	Mapas y croquis	Lunes	Gráfico-plástica y comunicativa exploratoria	- Dibujo y charla para indagar los conocimientos que los alumnos poseen en torno al tema elegido - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Asistencia y comportamiento general de los alumnos El desarrollo de las actividades, reparando en una alumna que tuvo dificultades para realizarlas (E16B) y en otro que no (E11B)
			Viernes	De ejecución Comunicativa reflexiva	- Elaboración de un "mapa del tesoro" - Búsqueda del "tesoro" - Charla para identificar las dificultades a las que se enfrentaron los alumnos	Dos subgrupos Grupal	Alto (diseño) Medio (realidad)	El desarrollo de las actividades, reparando en la ayuda que les brindaron a los alumnos y concluyendo que *el tema les gustó y atrajo mucho* a los alumnos
27	ECM MN 30	Primavera	Lunes	Comunicativa exploratoria	- Charla sobre el tema de la semana	Grupal	Medio	No hay registro escrito de esta valoración porque hubo suspensión de labores por día festivo
			Viernes	De ejecución artística	- Decoración del aula a cargo de los alumnos - Iluminar una historieta de Benito Juárez	Grupal individual	Medio	Asistencia y comportamiento general de los alumnos Menciona que la actividad *se realizó de acuerdo a lo planeado,* sin embargo, describe la realización de dos actividades no especificadas en su planeación
28	ECM MN 32	Día mundial del agua	Lunes	Comunicativa reflexiva	- Charla para reflexionar sobre unas imágenes que la profesora les mostrará a los alumnos acerca del tema elegido	Grupal	Medio	El desarrollo de la actividad, mencionando la realización de un dibujo no contemplado en su planeación
			Viernes	Gráfico plástico	- Iluminar un listado con acciones alusivas al tema revisado	Individual	Bajo	El desarrollo de la actividad, reparando en los aspectos que resultaron agradables para los alumnos y comprometiéndose a tomarlos en cuenta en futuras planeaciones

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organización social de los alumnos**	**Grado de responsabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
29	DFS CFE 46	Ejercicios en el patio	Lunes	Comunicativa reflexiva (escrita) Gráfico-plástica	- Charla para acordar las reglas de los ejercicios que realizarán durante la semana - Dibujo de un logotipo por equipo - Registro en la pizarra de los comentarios de los alumnos	Grupal Dos subgrupos	Medio	No hay registro escrito de esta valoración
			Viernes	De ejecución	- Identificación y premiación del equipo ganador	No se especifica	Bajo	Comportamiento de los alumnos durante todo el día Desarrollo de la actividad
30	Periodo vacacional							
31								
32	LC LO 12	Vacaciones	Lunes	Comunicativa exploratoria Gráfico-plástica	- Charla sobre el tema de la semana y dibujo alusivo	Grupal	Medio	No hay registro escrito de esta valoración
			Viernes	Visual	- Proyección de una película elegida por los alumnos	Grupal	Bajo	
33	Suspensión de labores por influenza							
34								

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organización social de los alumnos**	**Grado de responsabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
35	LC LO 12	Teatro guiñol	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita) Gráfico-plástica	- Charla para recuperar los aprendizajes que los alumnos poseen sobre el tema de la semana - Registro en la pizarra de la respuestas de los alumnos - Dibujo sobre lo que se necesita para una obra de teatro	Grupal	Medio	Comportamiento en general de los alumnos Desarrollo de las actividades planeadas y características de los dibujos elaborados
			Viernes	De ejecución artística	- Presentación de la obra de teatro que escribieron ante el resto del grupo	Sin especificar	Alto	Asistencia y comportamiento general de los alumnos Menciona la realización de una actividad no contemplada en la planeación Concluye *tomar en cuenta este tema para próximas planeaciones* debido al interés y gusto observado en los alumnos
36	ECM CVS 36	Trabajos artesanales	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla para recuperar los aprendizajes que los alumnos poseen sobre el tema de la semana - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Desarrollo de la actividad planeada, reparando en un cuento que tuvieron que utilizar para que el tema *quedara más claro*
			Viernes	Gráfico-plástica reflexiva	- Dibujo sobre los aprendizajes adquiridos y sobre qué artesanía les gustó más hacer	Grupal	Medio	Comentario general sobre las dificultades a las que se enfrentaron para llevar a cabo todas las actividades del plan semanal, concluyendo que *en un futuro tratarán de planear las actividades con el tiempo aproximado para poder realizarlas todas* No se especifica si se realizó o no la actividad planeada para este día

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organización social de los alumnos**	**Grado de responsabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
37	EAA EAP 42	Un regalo para mamá	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita) Gráfico-plástica	- Charla para conocer cómo festejaron los alumnos a su mamás - Dibujo alusivo al festejo	Grupal	Medio	El desarrollo de la charla planeada, mencionando las respuestas de los alumnos en torno a la realización de otra actividad relacionada con el tema pero no especificada en su planeación
			Viernes	Gráfico-plástica	- Escritura de una nota para la mamá	Individual (diseño) Grupal (realidad)	Medio	El desarrollo de la actividad, explicando los cambios que sufrió y el desempeño general de los alumnos ante la misma
38	PM N 19	El valor de los números	Lunes	Gráfico-plástica exploratoria	- Elaboración de un listado con los números que cada alumno conoce	Individual	Alto	El desarrollo de la actividad, mencionando la realización de una actividad posterior relacionada con el tema pero no especificada en la planeación. Descripción de las dificultades que tuvo la E22B para realizar las actividades
			Viernes	De ejecución	- Simulación de "compra y venta" de juguetes	Grupal	Alto	El desarrollo de la actividad, especificando el nombre de aquellos alumnos que realizaron la actividad correctamente y la ayuda que fue necesario brindarle a otros La profesora manifiesta su *satisfacción de ver todo el trabajo de la semana ya que superaron sus expectativas* y se compromete *a seguir trabajando los números aunque no estén planeados*
39	ECM MN 32	Día del medio ambiente	Lunes	Gráfico-plástica exploratoria	- Dibujo sobre el tema de la semana - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Asistencia y comportamiento general de los alumnos Menciona que la actividad *se realizó de acuerdo a lo planeado,* sin embargo, inicia describiendo una charla sobre el tema que no figura en su planeación
			Viernes	Comunicativa reflexiva	- Charla para reflexionar sobre las actividades realizadas en la semana	Sin especificar	Medio	No hay registro escrito de esta valoración

Anexo 5.7. Caracterización del programa de evaluación diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B, para el curso escolar 2008-2009 (continuación)

Semana	Aprendizajes esperados (competencia)	Tema	Frecuencia	Situaciones o actividades de evaluación				
				Tipo	**Características**	**Organización social de los alumnos**	**Grado de responsabilidad de los alumnos**	**Foco de las anotaciones valorativas de la P1A**
40	EAA EAP 42	Regalo para papá	Lunes	Comunicativa Gráfico-plástica exploratoria	- Charla sobre el tema de la semana - Dibujo alusivo al tema	Sin especificar	Medio	Comportamiento general de los alumnos El desarrollo de una actividad diferente de la planeada y no relacionada con el tema
			Viernes	Comunicativa expositiva	- Presentación a cargo de la profesora de los regalos elaborados por los alumnos	Sin especificar	Bajo	Asistencia y comportamiento general de los alumnos El desarrollo de la actividad, reparando en la actitud de los alumnos y en sus logros
41	EAA EAP 43	Réplicas de pinturas famosas	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrito)	- Charla para indagar qué saben los alumnos sobre los pintores - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal Subgrupos	Medio	El desarrollo de la actividad planeada, dejando constancia de su *sorpresa ante las respuestas de* algunos alumnos. Menciona otra actividad que no figura en su planeación
			Viernes	Comunicativa Gráfico-plástica expositiva	- Exposición de las pinturas realizadas, explicando cada una de ellas	Individual	Alto (diseño) Medio (realidad)	El desarrollo de la primera parte de la actividad –montaje de la exposición-, reparando en la actitud de los alumnos y en sus comentarios sobre el trabajo realizado La explicación de las pinturas no se realizó Concluye que se cumplió con *el propósito planeado*
42	DFS CFE 46	Juegos tradicionales	Lunes	Comunicativa exploratoria (escrita)	- Charla para indagar qué saben los alumnos sobre el tema de la semana - Registro en la pizarra de las respuestas de los alumnos	Grupal	Medio	Desarrollo de la actividad planeada, mencionando las respuestas de los alumnos Describe otra actividad no relacionada con el tema de la semana y no contemplada en su planeación
			Viernes	Comunicativa reflexiva y de ejecución	- Charla sobre el juego que más le gustó a cada alumno - Realización de un juego en el patio	Grupal	Medio	Comportamiento de los alumnos durante el juego realizado El desarrollo de una actividad de dibujo no planeada pero sí relacionada con el tema

Anexo 5.8. Transcripción del plan semanal completo diseñado por la profesora del aula de PIII de la Estancia Infantil B correspondiente a la SD2 elegida

PLAN SEMANAL		
Grupo:	Preescolar III	
Fecha:	Del 08 al 12 de Septiembre de 2008	
Intención educativa	Obtiene y comparte información a través de diferentes formas de expresión oral	
Situación didáctica	Compartimos información entre todos	
Formas de organización del personal educativo	Una maestra recibirá a los niños y niñas e irán pasando al baño, se lavarán las manos, leerán por parejas un libro y lo comentarán. Durante el desayuno y la comida se reforzarán hábitos alimentarios, después se practicarán las actividades de aseo correspondientes; en el recreo jugarán libremente bajo la supervisión de las maestras. Por la tarde permanecerán en espacios de juego esperando a que lleguen por ellos	
Para recuperar lo que saben	Cuestionaremos a los niños sobre dos temas muy importantes: las reglas que deben haber en cada lugar al que asistimos, las reglas importantes del salón y casa. También sobre la celebración de la Independencia, personajes importantes y qué hizo cada uno. Cada información se estará anotando en el pizarrón y será retomada diariamente	
Para favorecer el desarrollo de las competencias	Frente a los niños escribiremos en un cartón grueso las reglas que nos dictaron para que se ubiquen como quedarán. Se le colocará la mica y al final se colocará a la vista de todos. Después en 2 grupos trabajarán en la realización de su ficha para espacios donde ocuparán revistas para recortar y de ahí recortarán las letras de su nombre pegándolas en la cartulina, buscarán algo que les guste para personalizarla y al final explicarán el por qué y cómo fue el proceso de su ficha. Contaremos un pequeño cuento sobre la historia de la independencia de México; se darán las indicaciones para realizar unas banderas y rehiletes de cartulina, palitos, hojas, etc., para después buscar en una enciclopedia el uso de las banderas y rehiletes y compartir información con los demás	
Para recuperar lo aprendido	Sentados en el espacio grupal pasarán a mencionar las reglas que hay en la sala, alguna de su casa y su importancia, además por sorteo se harán dos equipos, uno plasmará cómo era México antes y el otro cómo es México ahora y se colocarán afuera del salón	
Otras competencias que se favorecen	– Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien – Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras	
Valoración de la aplicación de la situación didáctica	**Lunes**	Durante la jornada de trabajo, la asistencia fue de 21 pequeños, los cuales llegaron muy contentos después de un fin de semana en casa. Se mostraron atentos y cooperadores en las actividades de desayuno y aseo. Pasaron gustosos a los espacios de juego. Algunos pequeños como E3B, E2B, E1B, E15B y E20B entienden la importancia de jugar con otros niños para compartir experiencias aunque en ocasiones quieren estar juntos pero así, se generan pequeñas rencillas. La actividad planeada fue recuperar lo que saben sobre las reglas en diferentes lugares y la importancia de usarlas, lo que pasa cuando no se siguen. Los que más participaron fueron: E5B, E12B, E18B, E2B, E10B, E7B, entre otros. Los que sorprendieron fueron E16B, E3B, E1B y E14B. Después de la plática hicieron un dibujo de la regla que más recuerdan. La mayoría plasmó lo que realmente quería. La única que no la explicó bien fue E19B. Tiene un problema en la pre-escritura de grafía y se angustia. No todo el grupo participó, los que se distraían o distraían a otros fueron E6B y E11B. La competencia no es favorecida por todo el

		grupo porque comienzan adaptarse a lo que les corresponde en la sala. Nosotras estuvimos un poco nerviosas al trabajar porque nos estaban filmando y creo que eso influyó un poco e el comportamiento de los niños. Trataremos de acercarnos más a los niños que se alejen o distraigan para un óptimo trabajo con ellos.
	Martes	El día de hoy la asistencia fue de 18 niños que llegaron un poco más tranquilos que el día anterior, pues el clima está más frío. Se retomó durante esta jornada lo realizado el día anterior y la mayoría del grupo recordó las reglas escritas, levantan las manos como signo de compromiso. Todavía E6B, E11B, E3B, E16B y E14B se distraen con facilidad, así que atraer la atención resulta algo difícil. Durante la actividad hoy también fueron grabados por la Psic. Silvia pero su comportamiento fue más tranquilo. En la actividad se hizo sorteo con fichas de dos colores rojo y azul, así se formaron los dos equipos. Uno trabajó con la maestra P2B y el otro con la P1B. En el primer grupo la maestra P2B comenta que E6B fue el único que no se involucró directamente con la realización de su ficha. El resto del grupo si se involucró. Sorprendió la E16B, E22B y E2B. En el 2º equipo trabajaron siguiendo las indicaciones E23B, E12B, E3B, E5B, E7B, E11B, E9B y E1B, buscaron sus letras, se compartieron información y material. Al que más se le ayudó fue al E1B porque no mantenía su atención en lo pedido. Cada uno daba la información de forma oral cuando se le cuestionaba, se sintieron satisfechos por su trabajo. La competencia comienza a ser favorecida por cada uno de los niños para interiorizar las formas de obtener información. Se retomó en la tarde a E6B y E15B ya que necesitan un poco más de atención por parte del adulto
	Miércoles	La asistencia del día fue de 20 niños que llegaron emocionados a platicarles a sus compañeros y a la maestra P2B que habían traído su investigación. La maestra comenta que E5B, E20B y E14B fueron más explícitos con ella al explicar su lámina. También nos dijeron el proceso de realización de su ficha y cómo quedó terminada. Podemos observar que comienzan a mantener mayor atención cuando cualquiera de las maestras les platica o comentan algo importante con excepción del E6B, E11B y E3B. Hoy también la Psic. Silvia los videograbó y su comportamiento mejoró. En la actividad explicaron lo que su familia les platicó sobre la independencia en la lámina que llevaron. Fue la primera vez que en este nuevo ciclo escolar pasan a hablar frente a sus compañeros. Hubo nerviosismo, tartamudeo, miedo en todos los niños cuando les tocaba su turno. Todo el tiempo sus compañeros compartían la información y les apoyaban reforzando su información. La E14B fue la más honesta, al pasar dijo estoy muy nerviosa¨ y no se acordaba de lo que sabía. Todo el grupo se involucró en el trabajo, solo que fue un poco pesado porque eran muchas tareas y el grupo se alborotó por momentos. La competencia se comienza a favorecer, aunque son mínimos los niños que tardan en interiorizar cada competencia ya que se necesita reforzarse diariamente para que puedan tener más conocimientos, habilidades o destrezas. Pero esta competencia nos ha ayudado a conocer más sobre el desenvolvimiento de cada niño ante algún tema específico.
	Jueves	La jornada del día de hoy comenzó muy tranquila. Los niños llegaron más tranquilos. La asistencia fue de 19 niños, se sientan en espacios a esperar su turno para asearse manos y dientes, juegan de forma adecuada. En un momento de esparcimiento bailaron por parejas música mexicana aunque algunos como E2B, E7B, E1B y E6B no les gusta bailar con las niñas. Durante la actividad se hizo un sorteo para trabajar en dos equipos. Uno haría banderas y otro haría rehiletes, después cambiaron para que todos terminaran con los dos trabajos. En el primer equipo pasaron: E12B, E4B, E5B, E23B, E15B, E21B, E19B, E9B y E6B. Cada uno puso atención a las indicaciones, se observa que se involucran en su trabajo, la E23B no sabe cómo agarrar las tijeras pero no decae en su trabajo. Al E6B le cuesta seguir indicaciones y tarda mucho en realizar una sola. Se explicó cómo iban las pestañas del rehilete, el tiempo no fue respetado como estaba planeado porque se llevó más tiempo y se continuó con después de la comida. Con las banderas mostraron mucho entusiasmo, su consigna fue dibujar el escudo en vez de calcarlo. Cada uno se siente satisfecho con su trabajo y lo reconoce. La competencia ha sido favorecida, van

		aprendiendo que pueden tener información cuestionando a los demás o comentando sus experiencias. Se muestra mejor desenvolvimiento y comportamiento por parte de cada uno.
	Viernes	La asistencia del grupo fue de 21 niños y la sala era un caos ya que todavía les cuesta trabajo respetar a los demás cuando hablan y no desesperarse tan fácil. Durante la actividad el grupo prestó atención, de la lectura del cuento. Esto se modificó un poco. La actividad de recuperar lo aprendido porque siendo muchos es difícil captar su atención. Con el cuento reflexionaron más y entendieron los cambios de antes a ahora en México. Para ellos fue muy relevante decir que los electrodomésticos, las casas de tabique y todo lo moderno es mejor que antes. Se da cuenta que no vivieron en esa época. Fue muy significativa, la actividad porque aprendieron a dar información a otros y retroalimentar con otras informaciones orales. La competencia se favoreció durante esta semana aunque se continuará trabajando en diferentes acciones para que al final del ciclo puedan aplicarlo de forma tranquila y procesar la información. Durante la semana el grupo se mostró muy inquieto, activo y participativo, cooperador. Me siento satisfecha por el trabajo de la semana porque les tocó enfrentarse a hablar en público (compañeros y cámara por primera vez).

Anexo 5.9. Transcripción de la sesión 1 de la Secuencia Didáctica 2

Competencia trabajada:	El niño obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral
Participantes:	2 profesoras: P1B y P2B 21 alumnos: E1B, E2B, E3B, E4B, E5B, E6B, E7B, E9B, E10B, E11B, E12B, E14B, E15B, E16B, E17B, E18B, E19B, E20B y E21B
Duración total:	58'56''

(0'00'')

La **P1B** está sentada en una silla a un costado de la pizarra, los alumnos están sentados en el suelo frente a ella y al pizarrón. La **P1B** comienza diciendo: el día de hoy…pero siéntense bien…el día de hoy vamos a comenzar viendo reglas del salón, las reglas son muy importantes en todos los lugares, no nada más aquí, en casa hay reglas, ¿en dónde más hay reglas? Un alumno responde: ¡Aquí en el salón! La **P1B** dice**:** Aquí en el salón, ¿en dónde más hay reglas? Otro alumno responde: ¡En los espacios! La **P1B** dice**:** En los espacios, ¿en dónde más? Otro alumno responde: ¡en la misa! La **P1B** repite: En la misa. Otro alumno agrega: ¡en la primaria!, la **P1B** repite: En la primaria. Otro alumno dice: ¡en el cine!, alguien más grita: ¡en la casa! La **P1B** repite: En el cine, en la casa, ¿en dónde más? Un alumno responde: ¡En el kínder! La **P1B** repite: En el kínder. Un alumno dice en voz baja: ¡En el comedor!, la **P1B** no escucha bien y pregunta: ¿En dónde? –El alumno repite su respuesta y la **P1B** lo escucha porque otro alumno grita otra regla- Un alumno dice: en la iglesia, la **P1B** repite: En la iglesia. ¡En el patio también! -la **P1B** repite los ejemplos de los niños en voz alta y promueve que den más de ellos-. Acto seguido la **P1B** pregunta: ¿Por qué son importantes las reglas? Un alumno: ¡para que no te lastimes! -la **P1B** lo repite en voz alta), **E2B**: ¡para que no te cubran las piernas!, **E3B**: ¡para que no te pegues en la cabeza!, **E4B**: ¡para evitar peleas! -la **P1B** lo repite en voz alta y motiva para que den más ejemplos), AA: […] -en este momento la **P1B** retoma el control y solicita a los niños que volteen hacia el pizarrón- La **P1B**, se dirige a **E6B** -porque se le ve distraído- y le pregunta: ¿**E6B**, me puedes decir una regla de tu casa? ¿En tu casa hay reglas? -el niño, al parecer con un movimiento de cabeza dice que no- La **P1B** continua ¿no hay reglas? -al ver que el niño responde de la misma forma, hace la pregunta a nivel general- **P1B**: ¿Quién me quiere decir una regla, pero levantando la mano, en su casa? -.- La **P1B** le da la palabra a **E15B**, quien responde: mis papás me dicen que debo recoger el material después de jugar. **P1B**: Muy bien, **E14B** -señalando a la niña con la mano para darle la palabra- otra. **E14B**: Dice mi mamá que después de que juegue debo guardar mis juguetes en su lugar. **P1B**: Muy bien, a ver **E21B** -señalando a la niña con la mano para darle la palabra- **E21B**: cuando, dice mi mamá, cuando […] las cosas que ya no voy a usar, que ya no voy a usar las guarde. **P1B**: Ok, y oye **E2B**, tú dices que vas al catecismo y ¿ahí hay reglas? ¿Me puedes decir una? **E2B**: […] -La **P1B** le solicita que hablé más fuerte porque no se escucha- **E2B**: No ir al salón donde […] **P1B**: aaaa, oigan, y ¿aquí en el salón? -los niños siguen levantando la mano y la **P1B**, corta lo que está diciendo y da la palabra a **E5B**- **E5B**: mi mamá me dice que no puedo decir groserías. **P1B**: ¿en dónde? **E5B**: […] **P1B**: ¿oye y en la escuela si podemos? -se escucha a uno de los niños decir que no- **P1B**: ¡AAA! Ya sé dónde puedo decir groserías: ¡en la calle! -nuevamente, se escucha a uno de los niños decir que no- **P1B**: si voy a salir a la calle y decir ¡oyeeeee! Y le voy a decir de groserías a cualquier persona que pase. -Hablan todos los alumnos al mismo tiempo con una expresión de sorpresa por lo que acaba de decir la **P1B**, uno de los niños dice una grosería y la **P1B** le dice que eso no se dice en el salón- **E14B**: nooo, porque van a llamar a la policía. **P1B**: aaa no, entonces nooo -.- Oigan, entonces en todos los lugares son importantes las reglas y en este salón -les pide que volteen a ver su salón- tiene letreros ¿verdad? Y ¿Qué tienen esos letreros- **E4B**: reglas **P1B**: Reglas, -señalando el pizarrón donde hay varias reglas escritas continua- y ustedes aquí ya le dijeron a la maestra **P2B** algunas. ¿Quién me quiere decir algunas de las que escribieron aquí? -Uno de los niños levanta la mano- A ver **E5B. E5B**: obedecer a la maestra cuando un niño está hablando. -En ese momento los niños levantan la mano para hablar y la maestra continua- **P1B**: A ver, espérenme, ¿cómo me dijiste? Porque se me fue por… **E5B**: Obedecer a un compañero cuando está hablando. **P1B**: Ah, respetar al compañero cuando está hablando. -Mientras lo está repitiendo, busca en el pizarrón la regla que el alumno acaba de decir y la señala- **P1B**: ¡Ah!, aquí está, mira dice guardar silencio cuando los demás hablan. ¿Es esa? Todos responden: ¡Sí! **P1B**: A ver **E4B**, otra. A ver si aparece por aquí .**E4B**: No empujar**. P1B**: No empujar, mmmm -la **P1B** recorre con su dedo el pizarrón en busca de esa regla y se escucha la voz de un alumno que dice que está hasta arriba- **P1B**: ¿Hasta arriba? ¿Ésta? -la **P1B** señala la primera regla escrita en el pizarrón que dice no correr en el salón**-.P1B:** ¿Cómo me dijiste? ¿no gritar? ¡Ah!, aquí está. ¡Aaa!, ya sé qué vamos a hacer -la **P1B** toma el plumón para escribir en el pizarrón, mientras lo hace se escucha a un alumno decir no empujar y la **P1B** repite la frase- **P1B:** ¿Qué le vamos a poner?

Todos los alumnos responden: ¡Palomita! -la **P1B** pone una palomita a la primera regla que ya fue mencionada y que está escrita en el pizarrón. Repite lo que los alumnos dijeron al unísono- **P1B**: No empujar, -la **P1B** busca esa regla en el pizarrón- No está, aquí la vamos a poner -la **P1B** se agacha y escribe ¨Evito empujar¨- **P1B:** Ahí está ¿sale? ¿y le vamos a poner? Todos: ¡Palomita! -la **P1B** marca la nueva regla como ya mencionada- **P1B**: Otra, a ver E15B. **E15B**: sentarse bien a la silla. **P1B**: sentarse bien en la silla –busca la regla en el pizarrón- y exclama; ¡Aaa! Sí está, sentarse bien en las sillas, ¡muy ben! ¿Qué otra? A ver E15B, -uno de los alumnos la interrumpe- **P1B**: espérame, espérame, a ver E15B. **E15B**: Respetar a las maestras. **P1B**: ¿Por qué es importante respetar a las maestras? **E1B** responde: para que no le peguen… para que no le peguen con la pelota, en la frente. **P1B**: Bueno eso puede ser un accidente… pero ¿por qué es importante respetar a las maestras? **E1B**: porque ellas son más maduras que nosotros. **P1B**: Ah, muy bien -los alumnos empiezan a hablar al mismo tiempo y la **P1B** levanta la voz al hablar para llamar su atención- ah, pero se les olvidó alguien más… ¿solamente a las maestras? -los alumnos hablan al mismo tiempo- Un alumno dice: …a los alumnos. **P1B**: a los compañeros. Aquí está miren, -la **P1B** señala la regla en el pizarrón- respetar a mis compañeros y maestras. Y tiene una ¿qué? Todos responden: ¡Palomita! **P1B**: ¡una palomita!, ¿qué otra? **E15B**: no correr. **P1B**: no correr, -la **P1B** da un vistazo al pizarrón- ¿en dónde? **E15B**: en el salón. **P1B**: ¿en el salón? -la **P1B** busca la regla escrita- en el salón, ¡aquí está! -marca la regla con el plumón- pero hay otra, no correr ¿en dónde? Un alumno responde: en las escaleras. **P1B**: en las escale… -la **P1B** señala al parecer al alumno que lo dijo- ¿por qué? -los alumnos comienzan a contestar y **P1B** interrumpe- ¿y si tengo prisa? Oigan, ¿pero si yo tengo prisa de llegar allá abajo? **E15B**: ¿te caes? **P1B**: ¿me puedo caer? Un alumno: si vas corriendo. **P1B**: ah, si estoy corriendo… ¿Entonces qué tengo que hacer? Algunos alumnos: agarrarte del barandal **P1B**: agarrarme del pasamanos y bajar ¿verdad? -uno de los alumnos se levanta y se pone frente a ella, hablan unos segundos. Otros dos alumnos se paran igualmente frente a la **P1B** y uno con la mano levantada en señal que quiere hablar, la **P1B** lo ve y le pide que la espere, los demás alumnos hablan entre ellos.- **P1B**: espérame tantito -le dice al alumno que estaba parado frente a ella con la mano levantada y que ahora está sentado- el de las escaleras aquí está -señalando en el pizarrón la regla de las escaleras- no corro en las escaleras -pone una palomita, los alumnos hablan cada vez más fuerte y se les ve más distraídos- **P1B**: A ver E5B. -otro alumno quiere hablar y la **P1B** le pide que espere- **E5B**: -no se distingue lo que dice-. **P1B**: Ah, ok, a ver E11B. **E11B**: -no se distingue lo que dice- **P1B**: ya, ya está. Miren, algunos de ustedes dijeron no gritar. ¿Puedo gritar aquí en el salón? Varios alumnos: ¡NO! Un alumno: en el patio sí -la **P1B** cuando escucha lo que dijo el alumno, voltea a verlo, lo señala y pone cara de asombro- **P1B**:¿por qué?, ¿por qué en el patio si y en el salón no? **E2B**: porque es muy chiquito -la **P1B** estira el brazo y muestra la palma de la mano en señal de que debe esperar- Un alumno: es muy chiquito el salón y no puedes gritar. **E3B**: y te duele la cabeza. **P1B**: Ok, y ¿por qué si en el patio E2B? **E2B**: porque… -la **P1B** levanta los hombros y las manos en señal de pregunta- **P1B**: ¿En el patio si, ¿por qué? ¿O tampoco puedo gritar? -la **P1B** sigue esperando a que **E2B** conteste- **E2B**: Ahí… **P1B**: ahí ¿qué hay? **E2B**: […] **P1B**: ahí si ¿verdad? Está más abierto el patio. -busca la regla y la marca pero no dice nada a los alumnos quienes cada vez están más dispersos- **P1B**: A ver volteen para acá -señalando el pizarrón- porque ustedes le dijeron a la maestra P2B éstas -la **P1B** señala el pizarrón- y dice: no golpear a los compañeros, ¡aay! Le puedo ir a jalar el cabello a E16B ¿verdad? Todos: Noooo **P1B**: ¡Ay! Le puedo ir a jalar sus botas a E17B Todos: Noooo **P1B**: Aaaa, espérenme, ya sé que voy a hacer. Como no tengo nada que hacer y como ya me aburrí en los espacios, le voy a desabrochar las agujetas a mi compañero ¿verdad? Todos: Nooo -mientras la **P1B** dice esto, se levanta de la silla y se va del otro lado del salón y se sienta muy cerca de los alumnos y comienza a desabrochar el zapato de uno de ellos- **P1B**: Ay, entonces, como ya me cansé de jugar y no le digo a la maestra, me voy a ir a encimar a mi compañero. Si, ¿verdad? voy a estar ¡siiii! sobre él -la **P1B** se agacha y abraza por la espalda a uno alumno como si estuviera encima de él y comienza a moverlo de un lado a otro. Los alumnos ríen. Cuando termina el ejemplo pide una disculpa al alumno y le dice que no es en serio que sólo es un ejemplo. La **P1B** se levanta y regresa a sentarse junto al pizarrón- **P1B**: muy bien, si entendieron. -Los alumnos hablan al mismo tiempo- **P1B**: a ver -mientras dice esto observa al alumno que pidió la palabra habla un momento con él- **P1B**: no pegarle… Oigan ¡ya sé que voy a hacer! Fíjense bien, dijiste no golpearles ¿verdad? no pegarles. Yo voy a llegar con la P2B, vean ¿eh? -la **P1B** se levanta de la silla y se dirige a donde está la maestra **P2B**-, y como no me está haciendo caso, voy a llegar y la voy a molestar ¿verdad? -la **P1B** toma a la maestra **P2B** y hace un movimiento como si quisiera pegarle, igualmente su expresión facial se transforma- Todos: Nooo **P1B**: ¿Qué es lo que tengo que hacer?. Un alumno: sentarte. **P1B**: a ver, ¿Quién quiere ser yo? Todos: yoooo -varios alumnos levantan la mano- **P1B**: ¿cómo va a llegar? y ¿cómo se va a dirigir a la maestra? -La **P1B** observa a los alumnos para escoger a uno- **P1B:** A ver, E20B que no ha pasado. A ver E20B tú te vas a

convertir en la maestra P1B y te quieres dirigir a la maestra P2B, ¿cómo te vas a dirigir? -**E20B** se levanta y camina hacia donde está la **P1B** y frente a sus compañeros, observa a la maestra como si no supiera qué hacer-. La **P1B** hace contacto visual con ella y dice: Como tú quieras, ellos se van a fijar. ¿Cómo te quieres dirigir a ella? -**E20B** observa nerviosa a la **P1B**, ésta se sienta y se coloca a la altura de la niña y le dice: tú habla, llega y habla, a ver. -**E20B** camina hacia la maestra **P2B**, le toca el hombro y se vuelve para ver a la **P1B**-. **P1B**: así, ¿qué hizo? -voltea a ver al grupo- **E5B**: ¡la molestó! **P1B**: la molestó, ¿le habló? ¿Le habló? Le dijo, ¿maestra **P2B** necesitamos algo? Los alumnos responde a coro: Nooo **P1B**: llegó y ¿qué le hizo? Varios responden: la movió **P1B**: la movió pero no le dijo nada. Pero… Gracias **E20B** siéntate -mientras dice esto, toma a la niña por la espalda dirigiéndola a donde están los demás alumnos- Pero miren, ahí va la maestra **P1B**, vean, vean ¿eh? Vean cómo se va a dirigir la maestra **P1B** a la maestra **P2B**. -la **P1B** se levanta y camina hacia la maestra **P2B**. Pone el marcador cerca de su ojo como una señal para que observen lo que va a hacer- Maestra **P2B**, ¿me puedes ayudar a recoger el material que tiramos? **P2B**: Claro que sí maestra. **P1B**: ¿Qué hicimos? Alguien responde: le hablamos. **P1B**: hablamos ¿verdad? ¿Nos faltamos al respeto? Varios alumnos: Noooo. **P1B**: No, ¿sale? Así deben de ser con sus compañeros -la **P1B** se vuelve a sentar y observa a E5B que tiene lA mano levantada- **P1B**: Dime E5B. **E5B**: […] -no se escucha lo que dice el alumno y la **P1B** se acera a él- **P1B**: fuerte porque no te escuchamos. **E5B**: no golpearles a los compañeros. **P1B**: aquí está -señalando el pizarrón- no golpear a los compañeros, muy bien. Un alumno dice: maestra yo tengo otra pregunta. **P1B**: dime Alumno: No agredirlos. **P1B**: Ah, ya está, no agredirlos, muy bien. Ay, oigan, ¿qué creen? Aquí hay una muy importante, no traer materiales o papeles de su casa. Un alumno: Ah y no llevarse materiales de su escuela. **P1B**: ¿por qué? Alumno: porque nos quedamos con poquito material **P1B**: Ah, porque nos quedamos con poco material ¿verdad? Porque…a ver… -los alumnos empiezan a gritar para hablar- ¡Shhh! Escuchen, ven **E16B,** párate tantito. Escuchen a **E16B**. Vean lo que le vamos a preguntar a **E16B**, que ahorita se paró. **E16B**, ¿por qué es importante no traer material a la escuela? Juguetes de tu casa. **E16B**: porque uno no puede traer juguetes **P1B**: y esos, ¿dónde se deben quedar? **E16B**: en la casa. **P1B**: en la casa o en el coche ¿verdad? -E16B asiente con la cabeza- Muy bien **E16B**, muchas gracias siéntate. -Varios alumnos hablan a la **P1B**, ella los escucha y pone una palomita en la regla dicha- Oigan, pongan atención porque ahorita vamos a hacer otra cosa con la maestra **P2B**, ¿eh? –la P1B le llama la atención al E14B, voltea hacia el pizarrón e indica la regla que a continuación dirá- **P1B**: No agarrarse las manos…no agarrarse las manos al bajar las escaleras...¿Ah puedo bajar así?, ven **E9B** -toma a **E9B** de la mano y lo pone de pie junto a ella mientras se levanta de la silla- Si me dijeron que me formara en parejas, me puedo bajar así -camina con el alumno y mueve su cuerpo como si estuviera bailando- la, la, la, la -hace como que estuviera cantando- ¿Cómo la caperucita? -los alumnos ríen- ¿Nos podemos bajar él y yo así? -observa que **E20B** está haciendo algo indebido y aprovecha para llamarle la atención- ¿nos podemos bajar así? Varios alumnos responden: Noooo. **P1B**: ¿qué pasa si los dos nos bajamos así las escaleras? **E5B**: ¡nos caemos y nos partimos la cabeza! **P1B**: ¿qué tenemos que hacer? **E20B**: soltarnos y… **P1B**: soltarnos y seguir caminando ¿verdad? **E20B**: y ya si estás abajo ya la puedes agarrar. **P1B**: ya la puedes agarrar. Muy bien, siéntate, gracias -mientras dice esto, suelta al alumno para que se siente -la **P1B** regresa a sentarse a la silla y marca en el pizarrón la regla mencionada- **P1B**: Muy bien, a ver, **E3B** ¿me ayudas? -observa el pizarrón identificando reglas que hacen falta revisar- Ya está la de llevarse el material de la sala ¿verdad? Ya esa ya la vimos -marca la regla- A ver, escuchen a **E3B** lo que nos va a decir. -la **P1B** pone a **E3B** junto a ella y lo rodea con su brazo, al hablar con él hace contacto visual- Oye **E3B**, ¿por qué es importante escuchar con atención a las maestras? **E3B**: Porque…. Porqueee… -el alumno se queda pensando- **P1B**: ¿Qué pasa si yo no escucho a las maestras? -**E3B** no contesta y después de unos segundos se escucha la voz de otro alumno- Alumno: se va a tiempo fuera. **P1B**: ¿por qué? ¿Qué pasa…? A ver, ¿Qué pasa si yo no escucho lo que me dice la maestra? **E23B** responde: no se va a espacio **P1B**: ¿eh? **E23B**: no se va a… **P1B**: aaaa, ya dijo una… a ver… **E23B** -le llama para algo y despide a **E3B**- Gracias **E3B**… le dio pánico. Veeen, a ver…. -observa que algunos de los alumnos están haciendo algo indebido- Aayy, oigan, ¿qué les pasa? Ahorita vamos a escribir esto ¿eh? Vamos a escribir esto -señala el pizarrón- **E23B**, ¿por qué es importante poner atención a las maestras? E23B no contesta. **P1B**: ¿quién cree que es importante poner atención a las maestras? A ver **E12B**, ¿por qué? **E12B**: porque…algunas veces dice algo importante -la **P1B** sonríe y le da gusto la respuesta de **E12B**- **P1B**: Ayy, ¿escuchaste lo que dijo **E12B**? -dirigiéndose a una de las alumnas- E12B, ven -le hace una señal con la mano y **E12B** se levanta de su lugar para ir a donde se encuentra la **P1B**- Oiga, volteen a ver a E12B… hey… E7B, E7B, aquí - llama a E7B para que ponga atención- escuchen lo que va a decir, acaba de decir algo muy importante -señalando a **E12B**- Escuchen lo que le voy a preguntar, pero si ustedes no escuchan… no van a saber. Fíjense bien, **E12B**: ¿por qué es importante escuchar con atención a

las maestras. Pero diles fuerte porque creo que **E7B** no me escucha -señalando al alumno- **E12B**: porque algunas veces es algo importante **P1B**: ¿y? **E12B**: puede ser algo… **P1B**: algo como ¿qué? **E12B**: como de zona de seguridad. **P1B**: Ah, ¿qué más? **E12B**: de una bomba **P1B**: Ah, que puede ser algún simulacro ¿qué más? **E12B**: de que les hablan. **P1B**: o de que les hablan ¿verdad? Entonces tienen que escuchar a la maestra. Muy bien **E12B** te felicito. Denle un aplauso a **E12B** porque… Alumnos: ¡bravo! -la niña regresa a su lugar y la **P1B** marca la regla con palomita en el pizarrón- **P1B**: Oigan, -observa que **E12B** quiere pasar- a ver **E12B** tú quieres pasar. A ver, **E12B** diles a tus compañeros ¿por qué es importante cuidar el material? **E12B**: aaa, que… -la niña se mete el dedo a la boca- **P1B**: pero fuera dedo, ahora no estamos comiendo nada- **E12B**: -4- **P1B**: fuerte, si te escuchan, te están haciendo caso. **P1B**: ¿por qué? -retomando la pregunta- **E12B**: porque… **P1B**: ¿por qué necesito cuidar el material en el salón? -al ver que **E12B** no contesta, le pregunta a **E17B**- **E17B**, ¿por qué crees que vamos cuidar el material del salón? -Observa a **E17B** y al ver que no contesta pasa a **E6B**- A ver **E6B**, me puedes decir ¿por qué es importante cuidar el material del salón? **E6B**: porque si no… **P1B**: ¿Por qué es importante? **E19B** me puedes decir…me puedes decir, ¿por qué es importante cuidar el material? **E19B**: para que no tengamos poquito material. **P1B**: Ah, ya tenemos una, para que no tengamos poquito material. ¿Para qué otra cosa? **E19B**: para que… **P1B**: ¿para qué más podemos cuidar el material? **E19B**: para que no desperdiciemos **P1B**: para que no desperdiciemos el material, muy bien. Siéntate mi vida gracias -indica a **E12B**, que todo este tiempo ha estado con ella, que se siente-.**P1B:** Ok, fíjense bien chicos -al tiempo que marca la regla en el pizarrón- ¿qué creen que vamos a hacer ahorita? **E5B**: ¡Trabajar! **P1B**: ¡vamos a trabajar sobre las reglas! Ahorita vamos a quitar los tapetes y nos vamos a sentar en un círculo. Pongan atención. Esta es una -indicando la regla que dice eso en el pizarrón- donde tienen que poner atención a las maestras y vamos a hacer ahorita un círculo. Entonces les voy a pedir de favor que todos se vengan a parar de este lado -indicándoles con la mano a dónde deben ir- ahí donde está el cubo del baño, ahí un momento -los alumnos obedecen la indicación y las dos maestras comienzan a recoger los tapetes del piso- Ahora sí, empiecen a hacer un círculo por favor -mientras sacan los tapetes al patio trasero-. Los alumnos comienzan a hacer el círculo- **P1B**: oigan, si está mojado no pisen lo mojado, mejor lo vamos a secar ¿sale? Oigan es un círculo, vamos a hacer un círculo -mientras seca el piso- **P2B**: el círculo chicos ¿dónde está? **P1B**: a ver una rueda -la **P1B** toma de la mano a dos niñas y comienza a hacer el círculo- Una rueda -todos los alumnos quieren tomar la mano de la **P1B**- Oigan nada más tengo dos manos. Una rueda –canta- Los alumnos continúan el canto: muy bien hecha vamos todos a formar -de tienen la canción y la **P1B** toma de la mano a **E6B**- A ver otra vez porque ¿qué creen? Aquí me interrumpieron cuando yo estaba cantando, agárrate ahí **E16B**. Otra vez. Todos comienzan a cantar: una rueda, muy bien hecha, vamos todos a formar -mientras caminan la **P1B** pide a algunos de los alumnos que se hagan para atrás- y si queda, muy bien hecha cantaremos la, la, la -todos se detienen y comienzan a aplaudir y siguen cantando-. La, la, la, la, la, la, la, la, la, la. **P1B**: Ahí donde están se van a sentar -los alumnos se sientan-. (19'33'')
P1B: Ahora van a escuchar… a mí ya me escucharon… ahora vamos a escuchar las indicaciones que nos da la maestra **P2B** -la **P1B** se sienta formando también el círculo con los alumnos-. **P2B**: Fíjense bien chicos, lo que vamos a hacer: vamos a tomar una hoja… van a tomar una hoja y van a pasar las siguientes ¿sí? **P1B**: ¿Escucharon? Alumnos: Siii **P1B**: ¿cuál fue la indicación que dio la maestra **P2B**? Un alumno repite: van a tomar una hoja y van a pasar las siguientes. **P1B**: pero lo vamos a hacer rápido para que todos alcancemos ¿sale? **P2B**: después, voy a sacar crayolas para que tomen una crayola y van a escribir en esa hoja, algunas de las reglas que más les hayan parecido, qué estén mejor de acuerdo ¿sí? **P1B**: las que quieran seguir más. **P2B**: las que quieran ustedes seguir más y las que quieran que se sigan más dentro del salón, ¿entendido? **P1B**: y después de que las escriban, les pueden hacer un dibujo donde estén ustedes cumpliendo con esas reglas. Un alumno pregunta: ¿las tenemos que copiar? **P1B**: las puedes copiar, ¿te quieres ir a acercar a copiarlas? Las puedes ir a copiar. ¿Sale? OK. **P2B**: vamos a tomar una hoja y a pasar las que siguen. Una hoja nada más -mientras da las indicaciones, le da al alumno que tiene a su izquierda un paquete de hojas para pasarlas entre todos los demás. Ella está parada y los alumnos están sentados, al poco tiempo la maestra **P2B** se pone a la altura de los alumnos para ayudarles a pasar las hojas- **P2B**: es una hoja y pasamos las demás -los alumnos van siguiendo la orden, pero se aprecia que se les dificulta tomar una sola hoja del paquete- Un alumno: ¿así? **P2B**: exactamente. **P1B**: se las vamos a dar en orden porque todos vienen así, en orden -los alumnos siguen en el proceso de repartir las hojas y la maestra **P2B** coloca una caja con crayolas en medio del círculo para que puedan hacer el dibujo. **E21B** se acerca a tomar una y la **P1B** le pide que espere hasta que todos tuvieran su hoja. A los pocos segundos se vuelve a dar una situación parecida con otro alumno y la **P1B** da la misma orden. Al mismo tiempo la **P1B** indica que la maestra **P2B** está poniendo diferente material, ésta se acerca para poner otra caja, pero ahora, de

plumones- **P1B**: van a trabajar del lado blanco de la hoja -al parecer las hojas son de doble uso-. La maestra **P2B** coloca una tercera caja en el centro del círculo. Los alumnos platican entre ellos y la **P1B** les hace comentarios- **P1B**: pueden trabajar de panza, pueden trabajar sentados, pueden trabajar de… ¿sale? -siguen haciendo comentarios entre **P1B** y alumnos- **P1B**: Ok, ¿ya todos tienen hoja? Alumnos: Siiii. **P1B**: a ver volteen para acá, volteen a ver mi hoja -la **P1B** levanta la hoja para que los alumnos la vean. Varios de ellos levantan la hoja que tienen en las manos. La **P1B** se acerca a tomar un crayón. Todos los alumnos al ver que hace esto, se acercan para tomar material y comenzar a dibujar- **P1B**: ¡hey, hey, espérense un minuto! ¡Espe..! Oigan, nadie dijo ¨ agarren material ¨Espérense un segundo. Una de las reglas es seguir las indicaciones y ustedes no las están siguiendo. Por favor devuelvan el material ahí. Sólo tomé porque le voy a enseñar una cosa. Volteen para acá. **E10B**, si No me observas no… -en ese momento uno de los alumnos tapa a la **P1B** con una hoja- **P1B**: ustedes bajen la hoja, ustedes bájenla, Quiero que pongan atención. Van a trabajar del lado blanco ¿sale? -la **P1B** toma la hoja, la levanta del lado ¨blanco¨ y lo muestra a los alumnos apuntándola con la mano- y con su plumón… shhhhh -algunos alumnos continúan hablando y la **P1B** hace ese sonido como señal de que se necesita silencio- **E1B**, si tú no escuchas la indicación… una de las reglas es ponerle atención a la maestra para poder saber lo que vas a hacer. -La **P1B** continúa con las indicaciones- **P1B**: Van a trabajar en la hoja del lado blanco. Con su lápiz o con su crayola, **E20B**, -refiriéndose a una de las niñas para que ponga atención- van a poner su nombre en la parte izquierda arriba ¿sale? -mientras da está indicación, la **P1B** señala el lugar exacto de la hoja donde deben escribirlo- Fíjense bien, le van a poner una rayita, ¿sí? Le van a dibujar una rayita -al momento de decir lo anterior, ella modela a los alumnos el trabajo que deben hacer- y van a escribir su nombre, yo por ejemplo voy a escribir el mío. -la **P1B** escribe su nombre donde los alumnos deben hacerlo- Aquí van a escribir su nombre y van a comenzar a dibujar o escribir sus reglas, ¿sale? Tienen 10 minutos. Corre tiempo -los alumnos se acercan a las cajas y comienzan a trabajar- **P1B**: no se vale copiarse. Ya agarré mi plumón, me hago para atrás, a mi lugar donde yo estaba y para que trabajar -los alumnos se distribuyen por el salón y la **P1B** remarca que hay que seguir las reglas, como la de no empujar- **P1B**: yo voy a hacer la mía y creo que la maestra **P2B** va a hacer la suya -refiriéndose al trabajo que debe ser hecho por los alumnos. Mientras los alumnos trabajan la **P1B** comenta con los que están cerca algunas cosas o resuelve dudas de los alumnos que se acercan a preguntar algo. – Un alumno: maestra, ¿cómo lo hacemos? **P1B**: escribe tu nombre -la **P1B** señala el lugar donde debe hacerlo- Alumno: primero el […] **P1B**: el nombre y después escribe o dibuja la regla que más quieras seguir o todas las que quieras seguir. -la **P1B** observa cómo están trabajando los alumnos y llama la atención a algunos alumnos para que tengan cuidado con los pies, ya que pueden pegarle a alguien-. **E12B** se acerca y le comenta a la **P1B** algo relacionado al marcador- **P1B**: con ese mismo, si no ve por otro. Como quieras -la alumna se va y la **P1B** va a comenzar a escribir en la hoja- **P1B**: yo voy a escribir… **E4B**: yo no corro en el salón **P1B**: bueno, escríbelo **P1B**: o dibuja a **E4B** no corriendo en el salón. Yo tengo que hacerle caso a mi maestra, entonces… -la **P1B** lo escribe en la hoja, se acerca **E20B** y le dice: Como tú puedas mi amor, ¿quieres copiarlas? Puedes acercarte y copiarlas. No hay ningún problema -**E17B** se acerca-. **E17B**: la voy a copiar **P1B**: cópialas, tú cópialas, pero quiero que entiendas bien cuál es la regla que vas a seguir. ¿Cuál vas a copiar? **E17B**: la de abajo **P1B**: ¿cuál? -la alumna la señala en el pizarrón- **P1B**: ¿qué dice? ¿Evito correr… evito empujar? -la alumna asiente con la cabeza- **P1B**: cópiala. -la alumna se retira y la **P1B** sigue trabajando- **P1B**: yo estoy dibujando la regla, ahorita se las voy a enseñar. -la **P1B** observa el desarrollo del trabajo de los alumnos- **E4B**: pregunta algo que no se escucha, **P1B**: Mmm ¿cuál? -la **P1B** voltea hacia el pizarrón y **E4B** señala hacia la misma dirección- **E4B**: […] **P1B**: acércate y vela. Señálamela. -el alumno se acerca y la **P1B** lo observa- **P1B**: ¿qué vas a poner? **E4B**, ¿Qué vas a poner? ¿Qué es lo que quieres plasmar en tu hoja? ¿Qué quieres poner en tu hoja? **E4B**: […] **P1B**: si pero ¿qué regla? **E4B**; no correr en el salón **P1B**: no correr. -**E4B** continúa con su trabajo y **E11B** se acerca y le enseña el dibujo- **E11B**: ya terminé maestra. -la **P1B** lo ve- **P1B**: ¿éste que está haciendo? **E11B**: soy yo […] en el baño. **P1B**: ¿en el baño? Y ¿qué no debes de hacer en el baño? **E11B**: no correr y no jugar. **P1B**: Ah –El E11B se acerca y le enseña su dibujo a **P1B** y lee lo que dice- **P1B**: evito empujar. Ahora dibuja a un alumno que está empujando a otro, donde no lo tenga que empujar. -Se acerca, **E12B**- **E12B**: maestra no sé lo que hago. **P1B**: ¿qué es lo que quieres hacer? ¿Qué regla quieres poner aquí? **E12B**: quiero poner… sentarse bien en la silla **P1B**: dibuja a una alumna que esté sentada bien en la silla. **E12B**: ¿hago una mesa? **P1B**: lo que tú quieras. ¿Cómo crees que tiene que estar la silla? -en ese momento se acerca **E17B** y **E14B**- **E17B**: ¿puedo dibujar la que yo quiera? **P1B**: Si mi amor, la que tú quieras. -**E17B** se va al igual que **E14B**, la **P1B** observa a la segunda- **P1B**: ¿Qué pasó **E14B**? A ver ven… -haciendo una señal con la mano para que se acerque a ella, la alumna obedece- **E14B**: […] no puse las escaleras -la **P1B** pone expresión de sorpresa- **P1B**: ¿Cuál dibujaste? ¿La de las escaleras? ¿La de no empujar en las

escaleras? **E14B**: si pero me faltó las escaleras. **P1B**: Ah te faltan las escaleras, muy bien, dibuja las escaleras. -se acerca **E15B**- **E15B**: ¿Qué le falta a ésta? **P1B**: ¿Qué quieres poner? **E15B**: la de arriba -señalando el pizarrón donde están escritas las reglas- **P1B**: ¿no correr en el salón? La o. Un alumno exclama: ¡¡Ya maestra!! -La **P1B** toma la hoja del alumno- **P1B**: ¡¡Muy bien!! Alumno: Aquí está mi nombre -señalándolo en la hoja- **P1B**: oye, muy bien -observando la hoja y con una expresión de satisfacción-, pero ponle pelo, ponle manos, ponle todo bien ¿sale? Alumno: ¡aquí está! -señalando algo en su trabajo- **P1B**: ¿pero qué le falta? Alumno: el pelo **P1B**: ¿cómo están ustedes? Dibújala como están ustedes, todo lo que tienen ustedes -la **P1B** se voltea hacia donde está **E12B** y observa su trabajo- **P1B**: Dibuja bien la silla. Dibuja uno que esté mal sentando y uno que esté bien sentado, ¿no? **E12B**: ¿dos? -la **P1B** hace una expresión de afirmación y **E12B** regresa a su dibujo- -**E19B** se acerca- **E19B**: maestra, ¿nos podemos cambiar a esta? -refiriéndose al color- **P1B**: sí -**E11B** se aproxima con la hoja y se la muestra a la **P1B** señalando los elementos del mismo- **E11B**: y estas son las maestras y mis compañeros **P1B**: y aquí, ¿qué están haciendo? **E11B**: están cruzados **P1B**: ¿y están qué? ¿Qué están haciendo ellos viendo a las maestras? **E11B**: están hablando **P1B**: están hablando, les están poniendo ¿qué? **E11B**: atención **P1B**: atención… ahora ponle aquí poner atención y acá no correr en el baño. Como tú puedas ponerlo ¿sale? -mientras le dice esto, la **P1B** señala los lugares donde debe hacerlo- **E11B**: yo no sé cómo **P1B**: como tú puedas, ¿cómo te suena? -**E11B** regresa a su dibujo y se acerca otro alumno- Alumno: Maestra ya le puse el pelo!! **P1B**: Muy bien, ahora espérame un segundo. ¿Puedes esperarte tantito sentadito en lo que terminan los demás? Guarda el color en su lugar. -La **P1B** toma el dibujo de **E6B** y la **P1B** lo observa- **P1B**: ¿Qué hiciste **E6B**? Oye **E6B** pero, ¿cuál fue la indicación que dimos? ¿De qué lado teníamos que trabajar? **E6B**: de este **P1B**: ¿de donde estaba escrito o del lado blanco? **E6B**: del lado blanco **P1B**: y ¿tú trabajaste sobre el lado blanco? -**E6B** mueve la cabeza en señal de negación- **P1B**: Hay que poner atención **E6B**. ¿Sale? Bueno, ¿qué dibujaste tú? -varios alumnos le hablan a la **P1B** al mismo tiempo y ella pide que esperen ya que está revisando otro trabajo- A ver **E6B**, ¿tú qué dibujaste? -los alumnos que están alrededor se acercan más y la **P1B** les pide que esperen- A ver **E6B**, me puedes decir ¿qué regla escribiste tú? **E6B**: este… todavía no le pongo nada **P1B**: Ay mi vida…, pues entonces póngase listo. A ver, ¿quién sigue? -Toma el trabajo de **E4B**- **P1B**: ¿Qué dibujaste? **E4B**: no correr en el salón **P1B**: no correr en salón… pues dibuja tu salón. Dibuja un espacio a lo mejor. -**E4B** comienza a reírse- **P1B**: ¿Qué te causa gracia **E4B**? -la **P1B** termina riendo con **E4B** y se acerca **E12B**- **E12B**: ya, maestra mira, -señalando su dibujo- este está mal sentado porque está subiendo los pies en la mesa y este bien -la **P1B** toma el dibujo y lo pone de forma horizontal para verlo mejor- **P1B**: Ahora escríbele aquí como tú puedas, sentarse bien en la silla. -Se acerca **E14B**- **E14B**: maestra, ¿me hace las escaleras? -La **P1B** hace una expresión facial que indica negación- **P1B**: a ver, ven, ven. Te voy a decir cómo van, pero no te las voy a hacer. -La **P1B** toma la hoja y con el dedo índice le modela a **E14B** cómo debe hacer las escaleras- Fíjate en mi dedo, fíjate. ¿Ves? Fíjate cómo avanza. ¿Viste cómo avanzó mi dedo? A ver, hazlo tú. Con tu dedo, con tu dedo, a ver cómo avanzó. -La **P1B** toma la hoja y **E14B** repite los movimientos del dedo para hacer las escaleras- Fíjate, siéntelo. -La **P1B** toma el dedo de **E14B** y le muestra los movimientos- **P1B**: ¿sentiste? A ver dibújalas -sonríen las dos y **E14B** se levanta y se va a terminar su dibujo- **P1B**: ¿quién más chicos? -La **P1B** ahora sigue con el dibujo que está haciendo y en espera de que lleguen a ella más alumnos- -**E20B** y **E15B** se acercan, pero es la segunda quien llama la atención de la **P1B**- **E15B**: maestra **P1B**: mande **E15B**: mira **P1B**: espérame -la **P1B** voltea a ver el dibujo y **E15B** señala- **P1B**: la r, otra r -**E20B**, que está sentada frente a la **P1B**, llama su atención- **E20B**: Maestra, mira. **P1B**: no correr en el… ahora dibújala. -**E15B** pregunta algo a **P1B** en relación con lo que está escribiendo, **P1B** voltea al pizarrón- **P1B**: ¨en¨, otra de esta. -La **P1B** ahora toma el dibujo de **E6B**- **P1B**: ¿Ahora si **E6B**? Ahora explícamelo. -**E6B** señala con su mano el dibujo- **E6B**: el otro alumno está empujando al otro en la escalera **P1B**: Entonces… ¿Cuál es la regla? -.- **P1B**: ¿Cuál es la regla? **E6B**: no responde **P1B**: si, pero ¿cuál es la regla? No ¿qué? **E6B**: No empujar **P1B**: ¿a quién? **E6B**: a los compañeros **P1B**: a los compañeros, muy bien, muy bien -la **P1B** entrega el dibujo al alumno y le dice que si quiere, haga otro del otro lado de la hoja. **E15B** regresa, le toca el hombro a la **P1B** y le señala el dibujo- **P1B**: ¨N¨ ésta -señala en el dibujo la misma letra para que la alumna la repita donde debe ir. Un alumno habla a la **P1B**- A: ¿puedo dibujar ésta? **P1B**: Hay otras reglas, está guardar silencio, sentarse bien en las sillas, poner atención a la maestra. A: sentar en la silla. **P1B**: Bueno, y ¿cómo te debes sentar tú en una silla? -**E14B** llega y le enseña a la **P1B** cómo quedaron las escaleras que dibujo- **P1B**: ¡Ah, si las supiste hacer! Muy bien **E14B**, tus escaleras. Muy bien, mira… hizo sus escaleras -muestra el dibujo de **E14B** a varios alumnos que están cerca- Muy bien **E14B**. Muy, muy, muy bien. **E20B**: Maestra, yo también hice mis escaleras -le muestra el dibujo a **P1B**- **P1B**: Es cierto, quedaron bien padres, no correr en las escaleras. -**E11B**, muestra su dibujo a la **P1B**- **E11B**: Mira maestra **P1B**: Muy bien -la **P1B** señala en el dibujo las palabras y las dice

en voz alta- **P1B**: No correr en el baño, ¿verdad? y acá dice poner atención a la maestra. ¿Sí o no? -la **P1B** sonríe y **E11B**, se va. Ahora se acerca **E4B** con su trabajo terminado, la **P1B** lo mira y lo señala- **P1B**: esto es… gritar en el patio **E4B**: no **P1B**: ¿entonces? -varios alumnos se acercan con sus dibujos, la **P1B** los observa rápidamente y retoma el de **E4B**- **P1B**: entonces es, ¿no correr en el patio? **E4B**: no **P1B**: ¿entonces? Pues dime qué es lo que dice. **E4B**: no correr en el salón **P1B**: ¿este es el salón? ¿Sí? ¿Esto es el salón o el espacio? **E4B**: un espacio **P1B**: un espacio, oye… ¿te pido un favor? ¿Puedes tapar el plumón? que si no me vas a picar un ojo o a cualquiera. ¿Sale? Bueno, muy bien. Muy bien **E4B**, te quedó muy bien. Guarda tu plumón, ahorita los vamos a pegar. -**E2B** se acerca para preguntarle a **P1B** en dónde ponían los dibujos y la **P1B** le pide que le enseñe su dibujo- **P1B**: A ver ven, yo quiero que tú me expliques el tuyo **E2B**. ¿Cuál pusiste tú? **E2B**: el de no agarrarse de la mano. Todos estos están agarrados **P1B**: ¿y cómo tienes que ir? **E2B**: te tienes que soltar. **P1B**: te tienes que soltar **E2B**: y aquí está el letrerito de… **P1B**: de no correr. ¡¡Muy bien!! Aquí ponle, letrero de no correr. ¿Sale? Pa que sepamos bien. Muy bien **E2B**, te felicito. -Se juntan otros alumnos alrededor de la **P1B** y ésta toma el dibujo de uno de ellos- **P1B**: ¡¡¡**E7B**!!! A ver, ¿cuál pusiste tú hijo? **E7B**: las escaleras, el no correr **P1B**: evito empujar -leyendo lo que está escrito en el dibujo- y ¿éste alumno qué está haciendo? **E7B**: estaba caminando y luego se cayó. **P1B**: oye si tiene toda la cara de ya me tumbaron por las escaleras. ¡¡¡Muy bien!!! A ver **E17B** -toma el dibujo de la alumna que tiene dos líneas escritas- dice: evito empujar y no correr en el salón. ¿Te puedes dibujar tú en tu salón? ¿Sí? -La alumna se va y toma el dibujo de **E10B**- **P1B**: A ver **E10B**, ¿qué dibujaste tú? ¿Qué regla agarraste tú? ¿Cuál fue tu regla? **E10B**: no empujar **P1B**: no empujar a los compañeros y ¿estos alumnos qué están haciendo? -señalando el dibujo- ¿Qué están haciendo estos alumnos? ¿Están sentados? ¿Pero, si es no empujar al compañero? ¿Qué crees que estén haciendo? Si te estás portando mal, lo están empujando ¿verdad? -Ahora es el turno de **E1B**- **P1B**: ¿Qué hiciste tú **E1B**? ¿Dónde está tu nombre **E1B**? –no responde- Bueno, explícamelo, pero siéntate tantito, bájate tantito. A ver explícamelo, ¿Cuál fue la regla que ocupaste tú? **E1B**: no fumar **P1B**: No fu…. Y ¿aquí fumamos? **E1B**: no **P1B**: bueno, ¿luego qué otra? Esa es muy importante, no fumar. **E1B**: no estar empujando en las escaleras **P1B**: no estar empujando en las escaleras y ¿estos alumnos qué están haciendo? **E1B**: están pensando reglas para que no hagan nada malo en su casa **P1B**: ¿cómo cuál? **E1B**: no fumar **P1B**: no fumar, tú eres muy importante para no fumar ¿verdad? Ok y estas que sigan pensando en sus reglas. ¿Te pido un favor? Te presto mi lápiz y aquí le pones tu nombre en chiquito, **E1B** -mientras le da estas indicaciones le señala en la hoja dónde debe hacerlo- -Llega **E20B** y le enseña su dibujo a la **P1B**- **P1B**: A ver, agáchate que estás bien grandotota. -**E20B** se agacha y queda al nivel de la **P1B**- **P1B**: A ver, ¿qué dice? **E20B**: Aquí no correr y aquí no se qué más -señalando cada una de las líneas escritas- **P1B**: no empujar, dice, es de las escaleras ¿no? Muy bien E20B. **E20B**: voy a dibujar el de las escaleras. -Llega E11B y le muestra el dibujo a la **P1B**- **P1B**: ya, ya este es un salón o el espacio **E11B**: sí -señalando el espacio que dibujó- **P1B**: a Ok y aquí ¿qué vas a poner? ¿Cuál quedaría aquí? **E11B**: estos son los juguetes **P1B**: y entonces ¿qué regla quedaría en este espacio? **E11B**: no hacer tiraderos. -**E11B** al momento de irse a completar el dibujo se lleva la hoja de la **P1B** y le pide que se la regrese. Siguen los alumnos alrededor de ella y continúa con el dibujo de **E12B**- **P1B**: A ver **E12B**, agáchate tantito. **E12B**: no correr en el salón **P1B**: ¿Qué dibujaste aquí? **E12B**: una alumna que… **P1B**: una alumna que… aguas, aguas con su trabajo levántate. ¿Qué más? **E12B**: esta alumna está corriendo y va a entrar al salón. **P1B**: Ok, muy bien tu trabajo entendieron muy bien las reglas. -Se acerca **E12B** y le enseña el dibujo a la **P1B**- **P1B**: A ver **E12B**, sentarse muy ¿qué? **E12B**: bien en la silla. **P1B**: sentarse muy bien en la silla. **E12B**: este alumno está sentado mal y aquí hay unos crayones. **P1B**: a muy bien, te quedó muy bien, te felicito **E12B**. ¡¡Va **E9B**!! **E9B**: este es un alumno que… -la **P1B** se distrae un momento de la explicación y le pide una disculpa al alumno- Este es una alumna, este es un alumno y esta es la maestra y este es el alumno que está corriendo. **P1B**: ¿cuál es la regla? **E9B**: no correr en el salón. **P1B**: ¿éste está corriendo? ¿Éste está cantando? **E9B**: no, esa es la maestra. **P1B**: Ah, esa es la maestra, y ¿qué le está haciendo la maestra? **E9B**: ella se está haciendo caso a la maestra y ella también y él no. **P1B**: Ah, ya te entendí. Estos alumnos le está poniendo atención a la maestra y éste no. **E9B**: como **E6B** que no te hace caso **P1B**: Ok, bueno, muy bien **E9B** te felicito. -**E11B**, **E6B** y **E12B** se acercan a la **P1B**- **E11B**: ¿Dónde pongo mi dibujo? **P1B**: Ya ahorita los vamos a sellar ¿Quién ya terminó chicos? Varios alumnos responden: Yo.
(44'11'')
P1B: Ahora les voy a pedir un favor, devuelvan crayones, plumones a sus contenedores y se van a sentar porque les vamos a poner un sello. -Los alumnos obedecen las indicaciones- **P1B**: contamos a 5 y ya están sentados. **P1B**: 1, 2, 3, 4, y… Alumnos: ¡¡cinco!! Y todos se sientan -está vez se sientan muy cerca de la maestra y ésta les dice que se sienten en círculo como estaban. Se

levantan todos para cantar la canción del principio y les recuerda que tomen su dibujo- Todos cantan: una rueda, muy bien hecha, vamos todos a formar, -mientras caminan la **P1B** pide a algunos de los alumnos que se hagan para atrás- y si queda, muy bien hecha cantaremos la, la, la -la **P1B** da la indicación y todos se sientan en círculo con sus dibujos. Para llamar la atención de los alumnos hace otro juego- **P1B**: Manos arri… Alumnos: iba!, **P1B**: Manos aba… Alumnos: ¡jo! **P1B**: manos cruza… Alumnos: idas! **P1B**: pies de Chi AA: inoi **P1B**: Boca cerra AA: ida! **P1B**: Otra vez, vamos a hacerlo porque no todos siguieron las indicaciones. Manos arri Alumnos: iba!, **P1B**: **E16B**, esperen, esperen, que estamos con las manos arriba porque **E16B** no está siguiendo la indicación **P1B**: Manos aba… Alumnos: ¡jo! **P1B**: pies de chi… Alumnos: inoi **P1B**: Boca cerra… Alumnos: ida! **P1B**: y brazos cruzados y boquita cerrada.
(47'09")
Oigan, la mayoría de ustedes pasó con la maestra **P2B** o pasó conmigo a enseñarnos su regla. ¿Verdad? Ahora lo vamos a hacer aquí pero rapidísimo porque vamos a continuar con la otra actividad que es prepararnos para ir a comer. ¿Entendido? Entonces, fíjense bien **E6B**, **E6B**, ¿quieres empezar tú? Entonces por favor pon atención. Fíjense bien, yo les voy a enseñar el mío. Voy a empezar yo y así vamos a seguir -hacia la izquierda- pero lo vamos a explicar rápido y ¿qué vamos a hacer? Vamos a levantar la hoja. Así -mostrando a los alumnos cómo deben levantarla- pero cuando les toque, cuando les toque y van a decir la regla que pusieron ¿sale? Miren, vean la mía, aquí está la mía, **E2B** y **E7B**, está es la mía y dice sentarse bien en la silla ¿sale? Esta es la maestra que le está diciendo al alumno que se siente bien en la silla. ¿Cómo está sentado? Alumnos: ¡¡Mal!! **P1B**: está chueco, mal sentado. Entonces le está diciendo que por favor se siente en la silla. Va **E19B**, acá arriba **E19B** -subiendo la mano de la alumna para que se vea el dibujo- ¿Qué regla pusiste tú? -la alumna no recuerda qué fue lo que dibujo y la **P1B** la auxilia hasta que la salta para darle la palabra más adelante y continúa con José Angel- **E5B**: no empujar. **P1B**: ¿en dónde? En cualquier lugar ¿verdad? **E5B**: ¡En el patio! **P1B**: un aplauso a **E5B** por favor. A ver **E1B**, la tuya, enseña tu trabajo. ¡Fuerte **E1B**! **E1B**: No fumar. Maestra **P2B**: ¿no fumar? En dónde? **E1B**: en la calle **P1B**: está bien, eso es para las personas de allá afuera. Muy bien, denle su aplauso a **E1B**, por favor. A ver **E7B**, fuerte tu regla. **E7B**: No correr en las escaleras **P1B**: no correr en las escaleras, muy bien. Denle su aplauso a **E7B**. A ver **E2B** vas tú **E2B**: no agarrarse de la mano en las escaleras **P1B**: muy bien, no agarrarse de la mano en las escaleras, denle su aplauso. ¿Quién sigue? **E23B**, vas **E23B**. **E23B**: no correr en las escaleras **P1B**: muy bien denle su aplauso. Vas Aranza, fuerte **E22B**: no correr en las escaleras, no gritar en las escaleras **P1B**: shhh, escuchen y ¿qué otra? Aranza: no hacer mucho tiradero porque si no te puedes tropezar con un material. **P1B**: muy bien, denle su aplauso a **E22B**. **E10B**: obedecer a la maestra **P1B**: obedecer a la maestra, denle su aplauso muy bien. A ver **E9B. E9B**: Esta es la maestra, esta es la alumna y este es el alumno **P1B**: y ¿entonces cuál es la regla? **E9B**: No correr **P1B**: ¿y qué más? **E9B**: este alumno está corriendo **P1B**: ¿y los que le están haciendo caso a la maestra?, ¿cuál sería la regla? **E9B**: no correr **P1B**: bueno, no correr, denle su aplauso. Ahora va **E17B**, a ver. Fuerte. **E17B**: Aquí va una alumna que va a la escuela **P1B**: y dice que cuida su material. Muy bien **E17B**, muy buen dibujo. Denle su aplauso a **E17B** por favor. A ver pongan atención porque viene el de la maestra **P2B**. Maestra **P2B**: Miren, yo hice uno, muy importante que estoy viendo que la mayoría no hace. Guardar silencio cuando los demás hablan. Aquí está la maestra hablándoles a los alumnos y los alumnos están poniendo atención a lo que dice la maestra. ¡¡¡Gracias por tu atención!!! **P1B**: Vas **E15B**. **E15B**: no correr en el salón **P1B**: no correr en el salón. Lo que estaba haciendo algunos de ustedes también. Muy bien **E15B**, un aplauso por favor. Va E20B, córrele E20B. **E20B**: no correr en las escaleras **P1B**: no correr en las escaleras **E20B**: y no empujar en las escaleras. Muy bien, denle su aplauso a **E20B**. A ver **E16B**, ¿cuál fue tu regla **E16B**: no correr en las escaleras y no empujar **P1B**: no correr y no empujar en las escaleras, muy bien E16B, denle su aplauso. **E11B**: estos son mis compañeros **P1B**: oye **E11B** es para todos no nada más para **E6B** -**E11B** y **E6B** están hablando entre ellos y por eso les llaman la atención- Enséñaselos y diles **E11B**: ese soy yo **P1B**: ese eres tú y ¿qué es lo que debes hacer? **E11B**: no responde **P1B**: ¿en dónde? **E11B**: no responde **P1B**: ¿para qué? para ir al baño, oigan ¿esa es una de las reglas del baño? ¿Formarse para poder pasar al baño? AA: si **P1B**: si, denle su aplauso a **E11B**. **E6B**, ¿nos puedes decir qué hiciste tú? **E6B**: no empujar **P1B**: no empujar ¿a quién? **E6B**: a los compañeros **P1B**: a los compa... pero enséñaselos a tus compañeros -refiriéndose al dibujo- Vean el dibujo de **E6B**, no empujar a los compañeros. Muy bien **E6B**. Denle un aplauso a **E6B**. Vas **E21B**. **E21B**: no brincar en las escaleras **P1B**: no brincar en las escaleras, ok denle su aplauso, muy bien. A ver **E18B**, vas. Rapidísimo **E18B**. **E18B**: no correr en las escaleras. **P1B**: no correr en las escaleras. Muy bien, **E18B**. Denle un aplauso a **E18B**. A ver **E12B**. **E12B**: sentarse bien en la silla. **P1B**: sentarse bien en la silla, muy bien, denle su aplauso. Vas **E4B**. **E4B**: ¡NO CORRER EN EL SALÓN! **P1B**: pero no grites que si escuchamos, ¿cuál fue? **E4B**: no correr en el salón. **P1B**: no

correr en el salón. Denle su aplauso, por favor. Muy bien **E4B**, vas **E14B**. -**E14B** dice algo y le muestra a la **P1B** el dibujo. Ella le pide que lo muestre y que diga cuál fue la que puso ella- **E14B**: bajar de las escaleras. **P1B**: bajar las escaleras, ¿cómo? **E14B**: bien **P1B**: bien, ok, denle su aplauso a **E14B**. A ver **E3B**, por último nos queda **E3B**, pónganle atención a **E3B**. **E3B**: escuchar a las maestras **P1B**: muy bien **E3B**, denle un aplauso. -la **P1B** termina de recoger los trabajos y les pide su atención con diferentes juegos- **P1B**: El día de hoy vimos las reglas del salón ¿verdad? Entonces estas reglas que tenemos aquí, la maestra **P2B** y yo las vamos a escribir en un cartón grande que tengo por aquí, miren -señalando el cartón- ¿ya vieron el cartón? En ese cartón la maestra **P2B** y yo vamos a anotar estas reglas que ustedes dijeron y las vamos a poner ahí para que mañana las puedan ver. ¿Sale? Dense un aplauso porque el día de hoy trabajaron y pusieron mucha atención. -Los alumnos aplauden y la sesión termina-.
(58’56’’)

Anexo 5.10. Transcripción de la sesión 5 de la Secuencia Didáctica 2

Competencia trabajada:	El niño obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral
Participantes:	2 profesoras: P1B y P2B 21 alumnos: E1B, E2B, E3B, E4B, E5B, E6B, E7B, E9B, E10B, E11B, E12B, E14B, E15B, E16B, E17B, E18B, E19B, E20B y E21B
Duración total:	53'46''

(0'00'')
P1B: Oigan a sentarse rapidísimo, rapidísimo chicos -La **P1B** se sienta en una silla cerca de la cartulina donde están escritas las reglas y los alumnos están sentados en el piso frente a ella. La P2 está sentada junto a los alumnos. La **P1B** empieza la frase y los alumnos la completan y van haciendo lo que van diciendo: Manos arri-ba, manos aba-jo, pies de chi-nos, brazos-cruza-dos y boquita-cerrada. Se acabó el tiempo de la risa. Vamos a apurarnos a trabajar y podemos seguir jugando… ¡Oigan!
Vamos a empezar… ¿se acuerdan qué fue lo que hicimos ayer? -varios A levantan la mano-. Alumno: Hicimos las banderas y los rehiletes. **P1B:** Ajá, ¿para qué nos iban a servir las banderas y los rehiletes? Alumnos: Para celebrar el día de la Independencia…Entonces miren, volteen a ver qué hay en el salón… ya están puestas sus banderas y sus rehiletes, algunos se cayeron ahora con el clima, pero están puestos y los vamos a volver a colocar, ¿sí? Y vamos a ocupar las banderas y los rehiletes para el día de la ceremonia, ¿sí? Para poder desfilar con ellos. Y vamos a terminar el tema de la semana que fue las reglas, ¿sale? ¿Quién me quiere decir alguna regla? **E4B**.Respetar a las maestras. **P1B**: respetar a las maestras. **E4B**. **E4B**: no brincar en las escaleras. **P1B**: no brincar en las escaleras. Otra vez **E5B**, a ver. **E5B**: no agarrarse de las escaleras. **P1B**: ¿no agarrarse de las escaleras? O... **E4B**: no agarrarse de la mano. **P1B**: ¿en? Alumnos: las escaleras. **P1B**: en las escaleras. Qué bueno que recuerdan sus reglas, porque éstas se van a quedar aquí todo el ciclo escolar. Y también estuvimos viendo la historia de... ¿qué? A: de Benito Juárez **P1B**: ¡¡¡Nooo!!! **E5B**: ¡¡¡de México!!! **P1B**: de la.... -Todos los alumnos hablan al mismo tiempo y alguno de los alumnos dicen de la independencia, la **P1B** lo señala- **P1B**: de la independencia de México. Pero bajen su voz porque gritan mucho. Entonces... ¿cuántos personajes había? ¿Quién era primero? **P1B**: Miguel Hidalgo y Costilla ¿quién más? Un alumno: la corregidora **P1B**: la corregidora ¿Doña? **E4B**: ¡¡Doña Josefa!! **P1B**: Doña Josefa. ¿El señor del paliacate cómo se llama? -Vuelven a hablar varios al mismo tiempo- **E2B**: Morelos **P1B**: Morelos, se llama José María Morelos. Otro alumnos: Allende **P1B**: Allende... Al... **E4B**: Aldama **P1B**: Aldama. ¿Qué tocó Miguel Hidalgo? **E4B**: la campana de Dolores **P1B**: la campana de Dolores. Y ¿qué llevaba de estandarte? **E2B**: una bandera de la virgen de Guadalupe. **P1B**: una bandera de la virgen de Guadalupe. **E4B**: y sonaba así: pun, pun, pun, pun -recreando el sonido de la campana- **P1B**: Ok, entonces ahorita lo que vamos a hacer, fíjense bien, para ver si es cierto que se acuerdan de lo que platicamos, les voy a leer rápido un cuento, ¿sale? Y después vamos a hacer un dibujo de lo que ustedes entendieron de ese cuento. ¿Sale? Pongan mucha atención -llevándose el dedo índice al oído como una señal para que escuchen- Dice... si cerramos nuestros ojos... a ver, cierren los ojos ustedes... no hablen, nada más cierren los ojos. Si cerramos nuestros ojos, podemos imaginar cómo vivía la gente de nuestra tierra hace casi doscientos años. El agua fresca que calmaba nuestra sed y nos sirve para mantenernos limpiecitos no salía de las llaves como las tenemos hoy en casa. Se obtenía de un pozo o se recogía de algún río o arroyo, pero también para ayudarlos en esa tarea, pasaba el aguador en su carreta repartiendo el agua por las casas. Los alumnos, jugaban a las canicas y también a la matatena, un juego muy divertido con cinco piedritas del mismo tamaño. No existían los calefactores ni las estufas. Cuando hacía frío, sólo se contaba con braseros y leños que crujían haciendo un ruidito parecido a éste, ¿cómo? **P1B** y alumnos: crsh, crsh, crsh. **P1B**: Tampoco había correo para mandar cartas ni mails para enviar mensajes. Las noticias las llevaba de un lugar a otro un mensajero. ¿En qué? Un alumno: en un caballo. **P1B**: en un caballo, conocido en ese tiempo como cartero. Como no existían las calles asfaltadas ni las autopistas, el camino se hacía, a veces, muy difícil de transitar. Los días de tormenta y de lluvia, el barro entorpecía la marcha -los alumnos comienzan a inquietarse y a estar dispersos- shhhhh, escuchen porque sino no van a entender el cuento, ¿eh? El barro entorpecía la marcha y cuando el calor y la sequía se hacían sentir iban levantando a su paso grandes nubes de polvo ya que los camino eran de tierra. Pero la noticia más linda que todos los carteros tuvieron que llevar a todos los rinconcitos de nuestra patria, fue la de nuestra libertad, La de nuestro México que empezaba a nacer aquel 16 de septiembre de mil ochocientooos? Alumnos Alumno: ¡¡Años!!! **P1B**: diez. Y colorín colorado, AA:

este cuento se ha acabado. **P1B**: ¿qué entendieron del cuento? **E5B**: yooo -levantando lo mano- **P1B**: a ver **E5B**. **E5B**: que estaban imaginando que.. **E4B**; cómo era México **P1B**: cómo era México, ¿verdad? Alumnos: y que no había carreteras **P1B**: no había carreteras. **P1B**: A ver, déjenme escuchar a... no permíteme un momento. Ahorita voy a escuchar a **E20B** que levantó la mano. **E20B**: tampoco tenían comida **P1B**: ¿tampoco tenían comida? ¿Por qué no tenían comida? A ver **E2B** -quien tiene la mano levantada-**E2B**: la servían con la leña. **P1B**: la servían con la leña, muy bien ¿qué más? A: no tenían estufa. **P1B**: no tenían estufa. Nosotros ahora, ¿qué tenemos? AA: estufas **P1B**: estufas Alumnos: microondas -todos hablan al mismo tiempo y suben la voz- **P1B**: pero bajen la voz **E2B**: sartén **P1B**: sartén **E4B**: comida **P1B**: todo el tiempo había comida, mi vida, nada más que de diferente. A: refri **P1B**: un refri... Oigan, ¿ustedes creen que podían guardar la comida antes, en un refri? ¿Si? Alumnos: nooo **P1B**: ¿dónde la tenían guardar antes? **E2B**: en la mesa **P1B**: en la mesa la ponían y tenían que comérsela rápido porque si no pasaban los días y qué pasaba con la comida. Alumnos: se echaba a perder. **P1B**: se echaba a perder. **E4B** y ya no servía. **P1B**: y ahora ¿por dónde mandamos las cartas? ¿Hacemos escritos? A: en la computadora. **P1B**: en la computadora o por dónde -y saca su celular de su bata y lo muestra a los alumnos- Alumnos: celular **P1B**; por un celular ¿verdad? **E2B**: o por un mail. **P1B**: o por un mail: Ahora, ¿ustedes tienen que ir a traer agua del río para bañarse? Alumnos: no, tenemos regadera. **P1B**: tenemos regadera y tenemos ¿qué? -con la mano imita la forma en cómo se abre una llave- Alumnos: llaves **P1B**: ustedes ahora tienen que lavar la ropa en el río, ¿verdad? Ahí en la piedra. Alumno: no en la lavadora **P1B**: ahora usan lavadora ¿verdad? O lavadero porque antes era una piedra. **P1B**: Entonces, ¿se fijan que las cosas son diferentes? Antes, los alumnos, aparte de que jugaban a las canicas, los alumnos no iban a la escuela. ¿A dónde iban **E3B**? ¿A dónde iban los alumnos? A: a ningún lado -se escucha un vez del otro lado del salón- A: a ayudarles a los adultos -la **P1B** pone cara de sorpresa y le pide a la alumna que se acerque haciéndole una señal con la mano-**P1B**: pero hazte para acá que ellos no te escucharon. ¿Adónde? ¿A qué les ayudaban? A: a cortar en pasto, a lavar la ropa y... ya. **P1B**: si les ayudaban a sus mamás y a sus papás a hacer todas las labores de su casa o del campo. Y ahora ¿ustedes van con su mamá a cortar la leña? Alumnos: Noooo **P1B**: va a lavar en el río. Alumnos: noooo… a vender chicles... **P1B**: no pues, hay alumnos que tienen que vender chicles ahora... pero ustedes, ¿a dónde van? A: a la escuela **P1B**: a la escuela. Ustedes tienen la oportunidad de venir a una escuela, ¿ajá? Antes ¿había escuelas? Sí, pero, ¿quiénes creen que iban a las escuelas? A: antes no había fotos **P1B**: si les tomaban fotos, pero no todos tenían la oportunidad de que les tomaran una. Solamente a la gente rica, les tomaban fotos o los mandaban a la escuela. A los alumnos pobres no y ahora todos van a la escuela, ¿sale? A: son ricos...menos yo -la **P1B** sonríe- **P1B**: Entonces fíjense lo que vamos hacer. Vamos a hacer rápido dos equipos. Pero ¿qué creen? Alumnos: ¿qué? **P1B**: siempre hacíamos un sorteo para que sean repartidos alumnas y alumnos. Y ahora vamos a dejar alumnos en un lado y alumnas en otro. Y nos van a dar unas hojas ¿sale? Entonces, vamos a levantar los tapetes, háganse para acá por favor -señalando la pared- Vamos a levantar las maestras los tapetes. Rapidísimo. Los alumnos se levantan y obedecen a la indicación de la **P1B**. Las maestras quitan los tapetes- **P1B**: a ver chicos, el equipo de las alumnas se viene para acá y el equipo de los alumnos de queda de aquel lado -la **P1B** indica con un la mano el lugar en donde se deben colocar los equipos, los alumnos se comienzan a acomodar-. **P1B**: rapidísimo, una... dos...tres...cuatro... cinco... -Los alumnos se separan y se van a sus lugares-. **P1B**: ¿señoritas van a trabajar con nosotros o no? -refiriéndose a dos alumnas que están jugando en otro lado. Le llama la atención a **E18B** y da varias indicaciones para hacer el círculo de las alumnas mientras que la maestra **P2B** se queda con los alumnos- **P1B**: no te subas al tapete, no te subas al tapete...-le llama la atención a un alumno-. Hazte para acá **E17B**... agárrate... Oigan... no va a ser muy grande el círculo porque ahí no caben -señalando con la cabeza al círculo de los alumnos- A ver... vamos a escoger... unos van a hacer el dibujo de cómo era antes México y los otros lo que tenemos ahora, ¿sale? Alumnos... ¿qué quieren hacer ustedes? ¿Antes o después? Alumnos: ¡¡antes!! **P1B**: entonces ustedes van a dibujar sobre lo que hablaba el cuento... ¿sale? de cómo antes eran las calles, adónde iban por el agua, cómo cocinaban ¿sale? Y a nosotras alumnas... siéntense... nos toca dibujar lo que tenemos ahora ¿sí? ¿Qué dijimos? Que eran qué... las estufas, los refris, la escuela, Entonces les voy a pasar una hoja y lo van a dibujar, le van a poner su nombre -la **P1B** se levanta y junto con la maestra **P2B** va por el material para el trabajo mientras los alumnos siguen sentados en el piso. Las maestra comienzan a repartir las hojas- **P1B**: pueden…si quieren... -la maestra **P2B**, que está sentada con los alumnos, les pide que pongan su nombre y les pone en medio del círculo el material con el que van a a trabajar. Los alumnos se acercan a la caja rápidamente y comienzan a trabajar. La **P1B** regresa con las alumnas- **P1B**: a ver chicas... aquí están...primero su nombre en una esquina. Van a tener diez minutos, gracias **E17B**, van a tener diez minutos para realizar su dibujo ¿sale? -la **P1B** se sienta con las alumnas A: ¿ponemos nuestro

nombre? **P1B**: si. -**E12B** se acerca y le solicita algo a la **P1B**- **P1B**: ve por una hoja de ahí mi amor, de la… Háganse un poquito para atrás mis alumnas -ya que las alumnas están demasiado cerca-. Acuérdense que a ustedes les toca dibujar lo que hay ahora. Ahí, ahí estás bien **P1B**: ¿sale, a ver? -toma la caja con crayones y se la acerca a **E12B** que no ha comenzado a pintar-. **P1B**: van a dibujar algo que ahora hay y antes no había. Por favor **E17B**... háganse un poquito para atrás... **E17B**... aquí ponme tu nombre -señalando a la alumna dónde debe hacerlo- Corre tiempo... ¿eh? Corre tiempo... están platicando mucho. -La **P1B** camina alrededor del círculo y se sienta en el otro extremo- **E16B**... escoge tu color y empieza a trabajar ya por favor porque tienes muy poco tiempo. E20B pásate para acá mi vida porque ahí **E16B** te va a dar una patada. Hazte para acá E20B, tantito, ahí estás bien, **E22B** recórrete tantito -indicando hacia dónde para hacerle un lugar a E20B - **P1B**: ¿qué vas a dibujar tú? -le pregunta **E20B**- **E20B**: este es el microondas. **P1B**: bien, ahora hay microondas, antes no había. ¿Tú qué vas a dibujar? **E22B**: -se muerde la mano- **P1B**: no te muerdas **E22B. P1B**: no ¿qué hay ahora que antes no había? ¿Escuchaste el cuento? En tu casa... en donde tú vives... voltéame a ver a la cara... en dónde tú vives... ¿la calle e de tierra todavía? -la alumna mueve la cabeza de forma negativa- **P1B**: ¿de qué es ahora? **E22B**: de roca **P1B**: de roca.... ahora le pusieron piedras o cemento... ¿sale? ¿O asfalto? **E20B**: cama... **P1B**: ¿qué? **E20B**: cama **P1B**: ¡¡aayyy!! Ahora hay camas porque antes ¿dónde crees que dormían? -por atrás se escucha que dicen en el piso- **E20B**: en una cabaña **P1B**: no, pero ¿en dónde dormían? A: en el piso **P1B**: en el piso, sobre un petate. **E21B**; maestra... un día estaba dormida en el sillón de mi casa **P1B**: ahora nos podemos dormir ahí **E21B**: ahora hay refris **P1B**: muy bien, muy bien, ahora hay refris. Bien, a ver... -la **P1B** observa el trabajo de todas la alumnas- **E12B**: escuela... **P1B**: aaa dibuja una escuela, a todos los alumnos que van a la escuela, porque antes nada más iban los que podían ir a la escuela... pero dibújala grande -las alumnas comienzan a hablar muy fuerte- **P1B**: shhht es que con gritos no escucho... muy bien. **E14B**; yo voy a dibujar la carretera. **P1B**: pues ándale dibújalo -las alumnas se comienzan a pelear por la caja de colores y la **P1B** se acerca- **P1B**: oigan... a ver... por favor déjenlos ahí después del trabajo, agarrarlo y dejarlos ahí y dejen de gritar por favor. **P1B**: ¿qué vas a hacer? **E14B**: no se entiende **P1B**: Aaaa ahora las casa son diferentes. ¿De qué eran las casas **E14B**? **E14B**: de.... de.... **P1B**: ¿de metal o de madera o de leña? **E14B**: de madera **P1B**: como de madera ¿no? De leñan, y ahora ¿cómo son las casas? **E14B**: de tabique **P1B**: de tabique... ¿de qué más? **E14B**: de cemento **P1B**: de cemento ahora ya no pasan tanto frío. Carmen Emilia: con pared **P1B**: con pared, antes tenían muchos hoyitos. A: maestra, esta gente era pobre... **P1B**: ¿mande? Aaa, la gente era pobre y ahora ¿cómo somos? Ricos, muy ricos -en tono irónico- porque tenemos mucho cariño -**E12B** le enseña su dibujo- **P1B**: apúrate mi amor. **P1B**: ahora hay taxis ¿verdad? Ahora nos llevan a donde queremos los taxis. **E20B**: tampoco había los árboles **P1B**: ¿mande? **E20B**: también los árboles **P1B**: ¿no había árboles antes? **E20B**: mueve la cabeza como en negación **P1B**: ¿no?, bueno. **E12B:**…voy a escribir que también hay... **P1B**: ¿tú crees que no había juguetes? -**E12B** mueve la cabeza en señal de negación- **P1B**: ¿no? ¿Y ahora sí hay? Bueno **E20B**: maestra, tampoco había monedas. **P1B**: apúrate **E19B** que ahorita lo vas a explicar **E19B**: no se entiende lo que dice **P1B**: ¿qué más había? ¿Qué más hay hoy que antes no había? **E19B**: ventanas **P1B**: ventanas -Se acerca un integrante del equipo de los alumnos- **P1B**: ¿qué pusiste hijo? **E4B**: ropa **P1B**: aaa antes lavaban la ropa en el río muy bien. **E22B**: camiones, camiones -le muestra su dibujo- **P1B**. Estos son los camiones muy bien... -La **P1B** observa su reloj- **P1B**: les quedan tres minutos para terminar su dibujo -La **P1B** se queda observando a las alumnas- En lo que ustedes terminan su dibujo voy a poner una cinta aquí para que pasen a pegar sus dibujos. -Las alumnas se quedan dibujando. **E12B** se acerca a la **P1B** mientras ésta escribe en pizarrón y prepara todo para la presentación de los dibujos- **E12B**: y tampoco antes no había chimeneas **P1B**: ¿no había? ¿Tú qué crees? **E12B**: tampoco **P1B**: ¿y ahora hay chimeneas? **E12B**: si, mire maestra este es un pincel... **P1B**: aaaa y ¿ahora hay pinceles? **E12B**: si y plumones **P1B**: ¡¡un minuto!! -La **P1B** regresa y se sienta con las alumnas nuevamente- **P1B**: ¡¡un minuto!! -**E12B** se vuelve a acercar a la **P1B**- A: ahora hay chimeneas **P1B**: me parece muy bien **E12B**: no había revistas -tiene el crayón en la boca- **P1B**: no te comas el crayón que ya traes los dientes negros. No había qué... **E12B**: antes no había revistas **P1B**: no había revistas -**E12B** mueve la cabeza en señal de negación- **P1B**: ¿y ahora? -**E12B** asiente y regresa a terminar su dibujo. Se acercan **E19B** y **E21B**- **P1B**: ¿qué hiciste **E19B**? **E19B**: no dice nada **P1B**: ¿qué hay ahora que antes no había? **E19B**: (no se escucha lo que dice) p: ¿qué más? **E19B**: antes no habían roperos con espejo **P1B**: aaa antes no habían ¡¡roperos con espejo!! Ok ahorita lo vas a explicar. ¿Sale?_Ok. Ahora si chicos. Guarden crayones y se sientan en grupal. Van a pasar. -Los alumnos obedecen la indicación y varios alumnos se acercan a la **P1B** a enseñarle el producto final- **P1B**: el equipo de las alumnas se sienta de este lado -indica con la mano en dónde deben sentarse y algunos de los alumnos se sientan cerca de los tapetes a lo que la **P1B** le llama la atención- **P1B**: el equipo de los alumnos de

este lado -señala el lugar- porque ya vamos a pasar. -Siguen acomodándose y la **P1B** se pone al frente del pizarrón- **P1B**: A ver chicos… volteen para acá... miren... **E2B**... cuento cinco y ya están sentados... uno... dos... tres... cuatro... cinco... -Los alumnos poco a poco comienzan a sentarse en donde les fue indicado- **E21B**. . Entrégale el crayón a la maestra **P2B** por fa...Se acabó el tiempo... Miren lo que estoy poniendo aquí -señalando en el pizarrón- ¿qué estoy poniendo aquí? AA: diurex... cinta **P1B**: cintas, ¿para qué son estas cintas? AA: para pegar los dibujos. Para pegar los di... pero ahora ¿saben qué necesito? que no se escuche ningún ruido...cero voces... sin ruido de hojas... las hojas se quedan en mis piernas... en sus piernas... -Los alumnos obedecen pero se sigue escuchando ruido- **P1B**: shhhh cero ruidos de hojas -los alumnos guardan silencio- **P1B**: fíjense bien... de este lado aquí dice antes y aquí dice ahora -señalando en el pizarrón la ubicación de cada palabra. Le llama la atención a **E12B** y le pide que guarde silencio- **P1B**: fíjense bien... va a pasar un alumno del equipo de antes y una alumna del equipo de ahora ¿sale? Y van a explicar su dibujo... -Observa que los alumnos están demasiado cerca- **P1B**: ¿qué creen? Necesito que se hagan una pompa para atrás. A: ¿pompa para atrás? **P1B**: una, una nada más. ¿Sale? Una pompa para atrás y bien sentado. ¿Listos? Ahora sí, a ver **E9B**, usted es del equipo de antes. Pase por favor y tome un pedazo de cinta y pegues su dibujo. Escuchen por favor. Pégalo **E9B**. El alumno toma la cinta y pega su dibujo-. **P1B**: un poquito más arriba **E9B** por favor y dile a tus compañeros qué había antes que hoy no hay -el alumno voltea a ver a la **P1B**- **P1B**: Fuerte, pero a ellos. **E9B**: (no se escucha lo que dice) una fogata **P1B**: una fogata, ¿hoy podemos hacer fogatas? AA: no **P1B**: ¿no podemos? AA: si AA: no **P1B**: si podemos pero en lugares en donde no molestemos ¿a quién? **E9B**: a los compañeros **P1B**: ¿a quién? No a los compañeros no **E9B**: a las personas **P1B**: bueno, podemos afectar a las personas, a la natu...? AA: raleza **P1B**: a la naturaleza. A: cuando nos perdamos en algún bosque... **P1B**: bueno, muy bien ¿otra cosa? **E9B**: (no se escucha lo que dice) na casa **P1B**; una casa, ¿cómo eran las casas antes? -la **P1B** pide silencio a los demás alumnos- A: chiquitas **P1B**: eran chiquitas ¿qué más? ¿Cómo eran esas casas? ¿Cómo te maginas que eran esas casas? ¿Son como ahora de cemento de tabique, así duras? ¿O cómo eran? A: de madera **P1B**: de madera... Muy bien, denle un aplauso a **E9B** por favor. A ver **E17B**, pásele. **E17B** es del equipo de ahora -la alumna se levanta y comienza a pegar su dibujo- **P1B**: a ver **E17B**... tú nos vas a decir qué hay ahora que antes no había **E17B**. -La **P1B** le indica dónde colocar el dibujo y pide a los demás respeto- Ahora si **E17B**... hazte para acá... voltéate aquí y les puedes decir diles qué hay ahora que antes no había. **E17B**; este es un barco **P1B**: ¿qué más? **E17B**: ésta es una señora que es pobre **P1B**: que es pobre... y ¿qué más? ¿Qué más dibujaste que hay ahora que antes no había? **E17B**: este es un refrigerador **P1B**: un refrigerador. ¿Antes no había refrigerador? -la alumna mueve la cabeza negativamente- **P1B**: ¿en qué guardaban la comida? ¿O dónde la dejaban? A; en la mesa. **E17B**: en la mesa **P1B**: en la mesa A: y se la comían **P1B**: y se la comían muy bien, denle su aplauso a **E17B** por favor... Muy bien **E17B**. A ver **E1B**... usted es del equipo de antes... nos puede decir ¿qué puso? Ahora sí, platícales a tus compañeros qué pusiste ¿qué había antes que hoy no hay? Fuerte porque no te escuchamos **E1B**: (no se escucha lo que dice) un hombre que prendió una fogata y por descuidado se quemó. **P1B**: a ok, ¿qué más? **E1B**: entonces… **P1B**: ¿oye y las piedritas eran sus juguetes? **E1B**: no **P1B**: ¿no o si? **E1B**: jugaba con piedras **P1B**: ¿por qué? ¿Por qué crees? **E1B**: porque n siquiera tenían dinero para comprar juguetes. **P1B**: ok muy bien, ¿algo más? **E1B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: aaa con las piedras jugaban a las canicas muy bien denle su aplauso a **E1B** por favor. Pásale **E16B**. Usted es del equipo de ahora. Ahora escuchen a **E16B**. -Le dicen que está pegando el dibujo al revés y la **P1B** le ayuda a ponerlo derecho- **P1B**: a ver **E16B**, pásate para acá y diles a tus compañeros que hay ahora que antes no había. **E16B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: ¿qué más? **E16B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: y ellos ¿qué hacen ahora? **E16B**; (no se escucha lo que dice) **P1B**: fuerte porque no te escucho... ¿qué hacen ahora? -la **P1B** se acerca más a la alumna porque no escucha lo que dice- **P1B**: ¿ahora no tienen dinero? y ¿qué hacen? **E16B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: ok y tu ¿qué crees que hay ahora que antes no había? **E16B**: las puertas **P1B**: las puertas ¿ahora de qué son las puertas? **E16B**: azules (no se escucha lo que dice) **P1B**: azules ¿y? **E16B**: azules con blanco **P1B**: azules con blanco ok gracias. Denle su aplauso a **E16B**. Pásale **E6B**. Oigan vamos a hacerlo un poquito más rápido ¿sale? Ustedes ya saben lo que dibujaron. -La **P1B** le pide que se apure y le indica dónde ponerlo y le ayuda- Ahora sí. Párate **E6B**. Diles a tus compañeros qué dibujaste. ¿Qué había antes que hoy no hay? **E6B**: Una carretera (no se escucha lo que dice) coche **P1B**: ¿y de qué era la carretera? ¿De qué estaba hecha? O ¿qué había en ella? **E6B**: de piedra **P1B**: de piedra ¿con qué? **E6B**: no responde **P1B**: ¿qué se levantaba cuando caminabas? AA: con arena **P1B**: no ¿qué se levantaba en esa carretera cuando caminabas? **E6B**: -.- **P1B**; ¿qué se levantaba chicos cuando caminaban? AA: las piedras **P1B**: la tierra. Muy bien **E6B** muchas gracias. A ver **E19B**... pásale... ándele señorita... ¿te ayudo? -la alumna dice que no- **P1B**: pégalo acá -le indica dónde pegarlo- A ver **E19B**... diles a ellos qué

pusiste ahora que antes no había... voltéate... ven... -La **P1B** pone a la alumna junto a ella- Escuchen qué hay ahora que antes no había. **E19B**: ahora había unas ventanas **P1B**: ahora había unas ventanas ¿qué más? **E19B**: no responde **P1B**: ¿qué más? **E19B**: antes no había camas **P1B**: antes no había camas y ¿qué más? **E19B**: y había roperos con un espejo. **P1B**: ahora tenemos roperos con espejo para guardar ¿qué? AA: ropa **P1B**: la ropa ¿antes dónde ponían su ropa? A: en el piso **P1B**: en el piso A: que se ensucie **P1B**: ¿verdad? Antes no había dónde guardarla hoy si hay donde. Muy bien gracias -**E19B** le comenta algo más a la **P1B**- **P1B**: aaaa antes yo había refri, muy bien. Gracias **E19B**... denle un aplauso... A ver **E5B** rapidísimo.... a ver **E14B** vente poniendo de este lado mi vida... ahorita tú hablas... ¿sale? Vamos a agilizar. Ahora sí, a ver escuchen a **E5B** fuerte **E5B**. **E5B**; antes eran pobres y no tenían dónde lavar la ropa **P1B**: ¿dónde iban? José ángel: iban a los ríos y lavaban ahí **P1B**: encima de ¿qué? **E5B**: del río A: de las piedras **P1B**: no ¿en qué se apoyaban? A: en las piedras **P1B**: en las piedras se apoyaban muy bien Gracias **E5B**. -Ayuda a poner el dibujo a **E14B** y pide a los demás se hagan más para atrás- **P1B**: ahora si **E14B**. Ahora sí, ahí va **E14B** shhhhh. Va **E14B**, fuerte, ¿qué hay ahora **E14B**? **E14B**: ahora hay casas **P1B**: ahora hay casas, ¿me puedes decir cómo son las casas ahora? **E14B**: de tabiques **P1B**: de tabiques ¿con qué más? A: con cemento **E14B**: con cemento **P1B**: con cemento ¿qué más? **E14B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: pero allá **E2B** no te escucha. Dilo fuerte qué hay ahora. **E14B**: también hay coches **P1B**: también hay coches Muy bien. ¿Algo más? **E14B**:(no se escucha lo que dice) **P1B**: ¿ahora son ricas las personas? Ricas ¿en qué? **E14B**: en dinero. **P1B**: ¿en dinero? y en ¿qué más? **E14B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: en (no se escucha lo que dice) muy bien. Dénle su aplauso a **E14B**. Pásele por favor **E7B** y de este lado **E18B**. -Los alumnos pasan y pegan su dibujo- **P1B**: Ahora sí, arriba los dos. Fuerte **E7B**, qué había antes que hoy no hay o ya se acabó. **E7B**: es cuando no hay estufa **P1B**: y ¿qué dibujaste tú? **E7B**: una fogata **P1B**: una fogata y ¿qué ponían en esa fogata para cocinar? **E7B**: leña **P1B**: leña y ¿qué más? **E7B**: Hmm **P1B**: arriba de la leña **E7B**: piedras **P1B**:piedras muy bien. Gracias **E7B**. Dénle su aplauso a **E7B**, por favor. **E18B**, ahora qué hay que antes no había. **E18B**: estufas **P1B**: estufas. Bien por las fogatas, ¿verdad? ¿Qué más? **E18B**: refrigerador. **P1B**: refrigerador, ¿qué más?.**E18B**; puertas. **P1B**: puertas. ¿Qué más? **E18B**: ventanas **P1B**: ventanas. **E18B**: carreteras **P1B**: ¿y ahora cómo son las carreteras -**E18B** muestra en su dibujo las carreteras- p: ¿Sabes cómo se llama eso que le ponen a las carreteras? **E18B**: cemento **P1B**: cemento, ¿as....? ¿as...? ¿asfal....? ... asfalto. Ya ven que vemos la carretera negra A: y carriles **P1B**: y carriles, tiene líneas para que respeten con puentes. Muy bien. Gracias **E18B**. Dénle u aplauso a **E18B** por favor. Pasa **E21B** y pasa **E4B**. -los alumnos ponen los dibujos e el pizarrón- **E4B**: la calle era de piedra. **P1B**: a ver amor no te escuché **E4B**, la calle era de piedra. **P1B**: la calle era de piedra. Muy bien ¿qué más? **E4B**: se subían con caballos. **P1B**: se subían en caballos. ¿Qué más mi vida? **E4B**: mmm **P1B**: ¿qué más dibujaste? ¿Nada más? Muy bien. Dénle un aplaudo a **E4B**. Muy bien **E4B**. A ver **E21B**, ¿qué dibujaste tú? Ahora, ¿qué hay? **E21B**: refri, hornos, casas **P1B**: casas ¿ de qué son las casas? A: cemento, pared, tabique... **P1B**: de cemento **E21B**: Pared **P1B**: pared, ¿qué más? **E21B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: aaa muy bien. Dénle un aplauso a **E21B** por favor. A ver, **E20B** y **E11B**. -La **P1B** ayuda a los alumnos a pegar los dibujos- **P1B**: oigan ya vamos a acabar, ya faltan poquitos. A ver **E11B**, ¿nos puedes decir? -la **P1B** llama la atención a los alumnos para que guarden silencio y así respetar a quien está hablando al frente- Sale fuerte. **E11B**: este es un señor, cocinando una salchicha. **P1B**: ¿antes comían salchichas? **P1B**: ¿crees que había salchichas? **E11B**: no responde. **P1B**: ¿había o no había? ¿Qué crees que comían antes? **P1B**: ¿camarones? Mmm A: maestra, ya se, ya se. **P1B**: a ver ¿qué crees que comían? A: iban a la playa y se encontraron unos pescaditos y los pescaban. **P1B**: bueno, pero en ese lugar no había pescaditos. A ver **E1B E1B**: cazaban animales. **P1B**: cazaban animales. A: y los mataban **P1B**: si para poder comer. ¿ Qué más **E11B**? **E11B**: no responde **P1B**: ¿qué utilizaban para cocinar? **E11B**; fogatas **P1B**: fogatas muy bien. Dele un aplauso a **E11B**, por favor. -Llama la atención de los alumnos avisando que va **E20B** a exponer- **E20B**: antes no había casas **P1B**: ¿no había o sí había? **E20B**: no **P1B**: ¿en dónde vivía la gente? **E20B**: en (no se escucha lo que dice) **P1B**: ¿no tenían un techo o algo? Pero ¿es igual al techo de antes? ¿De qué era antes el techo? De piedra o ¿de? A: de madera **P1B**: de madera y ¿ahora de qué son? **E20B**: de tabique **P1B**: de tabique Muy bien. ¿Qué más E20B? **E20B**: tampoco había camas. **P1B**: camas, muy bien **E20B**: ni refri. **P1B**: ni refri. **E20B**. Tampoco había televisiones **P1B**: ok, muy bien. **E20B**: tampoco había monedas, **P1B**: aaa muy bien ¿con qué crees que compraban las cosas? **E20B**: con semillas **P1B**: con semillas. Oye... y si yo quería comprar ... mmm... ¿un kilo de tortillas? **E20B**: con semillas **P1B**: ¿con semillas? O ¿yo le podía cambiar un kilo te tortillas a **E2B** por este... un kilo de frijol que él tenía? **E20B**: si **P1B**: el me daba el kilo de frijol y yo le daba el kilo de tortilla. ¿Tú crees que sería posible eso? ¿Si? ¿Te acuerdas cómo se llama eso? **E20B**: no **P1B**: ¿no? Se llama trueque ¿cómo se llamaba? AA: trueque. **P1B**: trueque. El cambiar... yo te cambio mi masking por tu dona del

pelo. ¿No? Estaría padre que todavía existiera eso. Muy bien. ¿Algo más? ¿No? Denle un aplauso a **E20B** por favor. ¿Quién falta? -varios alumnos levantan la mano- **P1B**: **E2B** y **E23B**. Ya vamos a acabar. Sólo faltan, tres, tres, tres, cuatro. A ver. ¿Ya **E2B** o quieres ayuda? -la **P1B** ayuda al alumno con el dibujo- Fuerte **E2B** -la **P1B** vuelve a llamar la atención de los alumnos para que guarden silencio- **P1B**: Fuerte: los alumnos ricos iban a la escuela y los pobres no. **P1B**: ¿a dónde iban los pobres, los alumnos pobres antes? **P1B**: ¿qué hacían? **E2B**: jugar **P1B**: ¿y qué más? ¿Qué los ponían a hacer? **E2B**: hacer comida, leña, los ayudaban a lavar la ropa **P1B**: ¿tenían muchas obligaciones ¿verdad? Muy bien ¿otra cosa? **E2B**: ayudaban a prender la leña. **P1B**: ¿algo más? **E2B**: ayudaban a sus papás **P1B**: ayudaban a sus papás. ¿Oye y tú le ayudas a tú mamá a echar las tortillas al comal. **E2B**: no **P1B**: ¿Cómo llegan las tirillas a tu casa? **E2B**: las va a comprar a una tiendita que está cerquita de mi casa. A una tortillería **P1B**: a una tortillería, muy bien. Gracias **E2B**. Dénle su aplauso a **E2B** por favor. A ver, ya va **E23B**, Fuerte **E23B** por favor... **E23B**: antes no había escuelas **P1B**: ¿y ahora?... antes había escuelas, pero ya nos dijo **E2B** que sólo iban los alumnos ricos a la escuela. ¿Y ahora? ¿Quién va a la escuela? ¿Nada más los alumnos ricos o los alumnos pobres o todos? **E23B**: todos **P1B**: todos ¿verdad? Todos tienen que ir a la escuela. ¿Qué más **E23B**? **E23B**: había árboles **P1B**: antes ¿había árboles? y ¿ahora? ¿no hay árboles? **E23B**: si **P1B**: ¿si? ¿algunos... verdad? ¿Algo más **E23B**? ¿Qué más? **E23B**: y había nubes **P1B**: ¿nubes? ¿Ahora hay nubes? **E23B**: si **P1B**: ¿si? Bueno, muchas gracias **E23B**. **E23B**: también había sol **P1B**: también había sol ¿y ahora? **E23B**: también **P1B**: también hay sol, muy bien. Muchas Gracias. Dénle un aplauso por favor. Ya vamos a acabar, A ver, pasen por favor **E3B** y E6B. -Los alumnos pegan sus dibujos- A ver **E10B** en lo que **E3B** me da su... -La **P1B** llama la atención de los alumnos que ya están muy inquietos. Regresa con **E10B**- **P1B**: fuerte, diles a tus compañeros qué había antes. **E10B**: antes no tenían donde lavar **P1B**: antes no tenían donde lavar, ¿dónde lavaban mi vida? -los alumnos comienzan a hablar cada vez más fuerte y la **P1B** le llama la atención diciendo que no puede escuchar- **E10B**: en el mar **P1B**. ¿En el mar o en el río? **E10B**: en el río. **P1B**: en el río, ¿y ahora? ¿Cómo crees que laven las personas? **P1B**: ¿cómo crees que lava ahora tu mamá? **E10B**: no responde **P1B**: ¿va al río a lavar? **E10B**: no **P1B**: ¿ahora cómo lava? **E10B**: en la lavadora. **P1B**: en la lavadora. Muy bien, denle su aplauso a **E10B**. Órale **E3B** vas. **E3B**: no responde **P1B**: Fuerte, ¿qué había antes que hoy no hay? **E3B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: ¿antes llovía y ahora no llueve? **E3B**: no **P1B**: ¿ya no llueve? **E3B**: no **P1B**: ¿no? Antes llovía ¿cómo? **E3B**: fuerte **P1B**: Fuerte ¿y ahora cómo llueve? **E3B**: lento **P1B**: ¿lento? **P1B**: antes había mucha... **E3B**: comida **P1B**: ¿comida? O ¿agua? **E3B**: agua **P1B**: ¿por la? -la **P1B** señala el dibujo del alumno mostrando la lluvia- **E3B**: lluvia **P1B**: por la lluvia, y ¿ahora que no llueve? **E3B**: no responde A: menos **P1B**: hay menos agua por eso hay que cuidarla. Muy bien, gracias **E3B**, denle su aplauso a **E3B** por favor. A ver las señoritas de ahora rapidísimo. -Se levantan las alumnas y pegan sus dibujos. La **P1B** pide atención y dice a los alumnos que ya van a acabar- **P1B**: voltéense para acá, -las pone frente al grupo- Va **E15B**, ya nada más nos faltan ellas. **E15B**: antes no tenían dónde mandar correo **P1B**. No tenían donde mandar correo ¿quién tiraba el correo antes? **E15B**: el cartero **P1B**: ¿y ahora? **E15B**: lo podemos mandar en el teléfono. **P1B**: en el teléfono. ¿Qué más? En el celular, en moto, muy bien ¿qué otra cosa? **E15B**: antes no tenían casas. **P1B**: antes no tenían casas. ¿Luego? **E15B**: no tenían antes chimenea **P1B**: ¿no tenían antes animales? **P1B**: ¿no tenían antes animales? Entonces, ¿con qué se alimentaban? ¿Qué más? **E15B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: Ahora hay sillas. ¿Otra cosa? **E15B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: muy bien. Un aplauso a **E15B** por favor. Va **E12B**. **E12B**: antes no había revistas **P1B**: ¿qué más? **E12B**: y tampoco pinceles y plumones y crayones y hojas y también no había cancha, ni (no se escucha lo que dice) y una pelota. **P1B**: Muy bien, muy bien. Muchas gracias **E12B**. Tú diste muchas cosas que hoy ocupamos. Muy bien. -**E7B** es el único que le aplaude y la **P1B** lo dice en voz alta y pide un aplauso para **E12B**- **E22B**: antes no había carreteras, (no se escucha lo que dice) tierra **P1B**: con tierra ¿y ahora? En qué vamos **E22B**: en rocas **P1B**: en rocas o asfalto. Muy bien. ¿Qué más? **E22B**: antes no habían refris y ahora sí, antes no había microondas y ahora sí. **P1B**: ¿qué más? **E22B**: (no se escucha lo que dice) **P1B**: ¿y ahora? **E22B**: antes no había (no se escucha lo que dice) y ahora sí. **P1B**: Muchas gracias, denle un aplauso a **E22B**. Oigan, ¿se dieron cuenta que antes había unas cosas y que hoy hay otras? ¿Sí? A nosotros nos tocó vivir ¿en dónde? ¿Antes o ahora? AA: ahora AA: antes -**P1B** pone cara de sorpresa- **P1B**: a mí me hubiera gustado vivir en antes pero... no tuve ese chance. Estoy ahora y tengo muchas cosas buenas. **P1B**: ¿a ti te gusta más el de ahora? A: si -Los alumnos comienzan a hablar- Oigan, Oigan, chicos, chicos, oigan quiero decirles una cosa -los alumnos siguen muy dispersos a pesar de los esfuerzos de la **P1B**- **P1B**: les agradezco su trabajo de esta semana chicos, porque pusieron mucho empeño en trabajar y ustedes me acaban de decir aquí -señalando los dibujos pegados en el pizarrón- lo que aprendieron esta semana, que fue cómo era antes y cómo es ahora México, ¿sí? Ahora que vamos a celebrar su cumpleaños, ¿cuántos años vamos a

cumplir? A: seis **P1B**: no **E4B**: doscientos **P1B**: doscientos años de lucha por tener cosas nuevas y por tener libertad, ahora tenemos esto. ¿Sale? Dense un aplauso por favor. Muy bien, le van a llegar a platicar a su mamá, lo que hicieron el día de hoy ¿sale? Dense un aplauso por favor. Así terminamos esta semana. -Todos aplauden y la sesión termina-.