

Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México

Explicit evaluation conceptions in teaching Preschool Education in Jalisco, Mexico

Lya Sañudo Guerra^{1*} y María Isabel Sañudo Guerra²

¹ Secretaría de Educación Jalisco y ² Centro de Investigación y Difusión en Educación Preescolar

Este texto describe la primera etapa de una investigación más amplia para construir un modelo de evaluación para niños y niñas en educación preescolar. Esta etapa tiene como objetivo conocer las concepciones de las docentes en educación preescolar con respecto a la evaluación para conformar una base sustantiva que permita el diseño de una evaluación alterna para este nivel. Es un trabajo de investigación con un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo), se utiliza el método de análisis descriptivo a través de la aplicación de un cuestionario, pertinente para recuperar las concepciones explícitas o conocimientos previos. Los resultados dan cuenta de las concepciones de las educadoras con respecto a la evaluación en su práctica. Las docentes de la muestra conocen el carácter principal de la evaluación en preescolar, sin embargo, no dominan conceptualmente el fin fundamental, que es el de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, a través de la observación, reflexión, identificación y sistematización de sus formas de intervención en la práctica en el aula. Los docentes usan más instrumentos de registro en sus procesos de evaluación, y menos proyectos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución. Asocian más a la evaluación con la información que requieren al inicio del trabajo en el ciclo escolar que con la evaluación permanente o final. De la misma manera, la concepción de evaluación es un proceso de una sola dirección, y no de retroalimentación entre los participantes.

Palabras clave: Concepciones explícitas, Evaluación, Preescolar.

This paper describes the first stage of a wider investigation to build a model of evaluation for children in pre-school education. The objective in this stage is to know the teachers conceptions in pre-school education related to assessment in class, and to form a substantive basis that allows an alternative evaluation design for this level. It is a research with a mixed methodological approach (qualitative and quantitative), uses the method of descriptive analysis through the application of a questionnaire, relevant to retrieve explicit conceptions or knowledge. The results show the teacher's beliefs of the assessment in their teaching practice. Sample teachers know the main character of the preschool evaluation, however, they do not conceptually dominate the fundamental purpose, which is to contribute consistently in learning of their students through observation, reflection, identification and systematization of the of their forms of intervention in practice in the classroom. Teachers use more instruments of registration in their processes of evaluation, and fewer search projects, problems identification and formulation of alternative solutions. They associated the assessment with the information required at the beginning of the school year, and not with permanent or final evaluation. The concept of evaluation is a one direction process, not a feedback between participants.

Key words: Explicit conceptions, Assessment, Preschool.

1. Introducción

La evaluación siempre ha sido un tema controvertido en la educación preescolar, por un lado se le considera una intromisión al proceso en este rango de edad y por el otro se insiste en que, como todo proceso educativo debe ser evaluado. Es evidente que la toma de decisiones en el aula depende de la recuperación del avance en el aprendizaje de los niños y niñas y por lo tanto una forma alternativa de evaluación debe ser incorporada en la práctica docente. Este ha sido el origen del proyecto de investigación “Un modelo de evaluación para niños y niñas en educación preescolar” financiado por Fondos Mixtos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - Gobierno del Estado de Jalisco en México 2011-06, Clave 170324.

La primera etapa de esta investigación describe las concepciones de las educadoras con respecto a la evaluación en su práctica docente y este texto da cuenta de los resultados. El objetivo fue “Conocer las concepciones de las docentes en educación preescolar con respecto a la evaluación para conformar una base sustantiva que permita el diseño de una evaluación alterna para este nivel”. El supuesto fue que el modelo que está en proceso en esta etapa tiene como base las concepciones que tienen las educadoras, con la idea de que el modelo sea pertinente y altamente contextualizado. Este objetivo se alinea a la política actual donde se fincan las bases para que cada entidad federativa diseñe instrumentos que vayan más allá del diagnóstico de grupo y perfeccionen los métodos de la evaluación formativa que permitan brindar un apoyo diferenciado a los estudiantes de educación básica.

En México, el nivel de educación preescolar que se imparte a niños y niñas entre los tres y los cinco años de edad y es el primer ciclo de la educación básica obligatoria. Presentó cambios importantes dentro de su estructura curricular con la implementación de La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). La finalidad de esta reforma fue desarrollar una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, que coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, a los estándares curriculares establecidos por periodos escolares, y “favorece el desarrollo de competencias que les permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica” (SEP, 2011b:11).

Este proceso de reforma curricular se consolida en el ciclo 2011-2012, aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes. *El Plan de estudios 2011, Educación Básica, y el Programa de estudio 2011, Guía para la Educadora o Educación Básica, Preescolar* son documentos que se constituyen como un referente que permite guiar la práctica docente hacia el desarrollo de competencias en el aula, y que motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de sus estudiantes. Los propósitos de este programa expresan los logros infantiles que se esperan como resultado de cursar los tres grados que constituyen este nivel educativo.

Las investigaciones referidas a la evaluación en preescolar en cuanto a las concepciones y saberes de las docentes¹ son escasas. En las diferentes bases de datos consultadas se

¹ En el estado de Jalisco el rol docente en educación preescolar lo desempeñan mujeres, por lo que en el texto se utilizan los términos la “docente” o la “educadora” indistintamente y siempre en femenino.

recuperaron seis reportes (De la Garza, 2004; Ginés, 2004; Gómez y Seda, 2008; Juárez y Delgado, 2007; Martínez y Rochera, 2010; Torres, 2000). En estos estudios se establece la importancia de considerar la relación entre las creencias de las docentes y la evaluación que realiza. Enfatizan la necesidad de diseñar instrumentos que permitan dar cuenta de los niveles de logro de los alumnos preescolares. Los reportes no mencionan o no profundizan en la forma en que los docentes diseñan y llevan a cabo la evaluación de competencias en el aula. Como consecuencia, se considera relevante desarrollar investigaciones que tengan como objeto de estudio las prácticas de evaluación que las docentes del nivel de preescolar realizan, especialmente en el marco de las nuevas exigencias de la Reforma Integral de la Educación Básica.

A continuación, se muestra una síntesis del informe final de la primera etapa de la evaluación diagnóstica del proyecto. Se describe el marco conceptual acerca de la evaluación y las concepciones explícitas como categorías fundamentales de la investigación, como son la evaluación en general; la planificación, situación de aprendizaje y la evaluación en el aula. Se refiere la metodología y finalmente se realiza un análisis descriptivo de los resultados y se presentan las reflexiones finales.

2. Evaluación para el logro de aprendizajes

Aunque las docentes en preescolar reconocen la importancia de evaluar por competencias, existen una serie de vacíos como lo menciona Tobón (2011):

“1. Falta claridad respecto a cómo planear la evaluación de las competencias en los procesos formativos. En muchas escuelas e instituciones educativas las y los docentes no poseen los elementos mínimos para establecer las estrategias e instrumentos de evaluación de competencias más pertinentes con sus alumnos por falta de formación en el área.

2. Existen docentes que aún no comprenden el nuevo enfoque de la evaluación y consideran que se trata de una moda más que una pedagogía, que pronto pasará como ocurre con todas las modas. De allí que, a veces, los términos como “aprendizajes esperados”, “indicadores”, “niveles de desempeño”, “evidencias” etc., se vean como simples palabras semejantes a los temas, subtemas y objetivos de la evaluación tradicional” (p.7).

Estas ideas refuerzan la relevancia de la evaluación por competencias para mejorar las prácticas docentes y con ello la calidad del aprendizaje de los niños y niñas. En la educación preescolar, la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, su objetivo es identificar y obtener evidencias sobre los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje, para elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre sus logros de aprendizaje a lo largo de su formación. Esto hace necesario que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus propias formas de intervención, de la manera en que establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias.

En el nivel preescolar, de acuerdo al programa vigente, se evalúan los aprendizajes esperados que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro las competencias y los estándares curriculares. Se valoran los rasgos de la intervención docente que la caracterizan por ser o no facilitadora de ambientes de aprendizaje, así como las formas de organización del grupo y el aprovechamiento del tiempo en relación con las situaciones de aprendizaje. Además se da cuenta de la participación de las familias, en actividades educativas para apoyar a sus hijos (lectura en casa, reforzar prácticas del lenguaje, entre otras).

En los procesos de evaluación para el logro de aprendizajes, el docente estima la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje desplegadas, y las adecua a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; mejora los ambientes de aprendizaje en el aula: organiza actividades, relaciones que se establecen en el grupo, espacios, y aprovechamiento de materiales didácticos en la jornada diaria; y finalmente valora si la selección y orden de contenidos de aprendizaje fueron los adecuados y pertinentes y si los alumnos lograron los aprendizajes esperados.

El proyecto de investigación está fundamentado en la tendencia teórica de la evaluación alterna formativa. Se trata de la creación de un sistema a través de un extenso período de discusión entre diferentes grupos de interés. El evaluador recoge, clarifica, organiza y difunde entre cada grupo la perspectiva de los demás, con vistas a la creación de un conjunto final de valores e indicadores que servirán como estándares de calidad válidos para todas las organizaciones participantes (Fernández-Ramírez, 2009).

Se trata de contar con una descripción válida de la realidad organizacional. No es una tasación, comparación o rendición de cuentas sino un proceso de indagación sobre el valor educativo de un programa, de su importancia, exigencias y significados. Responde a un modelo alternativo, porque no es racionalista, es apolítico y de corte constructivista.

Este tipo de evaluación es la que más se aleja de una perspectiva racionalista convencional. Plantea que no existen realidades objetivas, sino construcciones sociales, como es el caso de los indicadores que se construye en la interacción entre el observador y el objeto; y que en el proceso se construyen nuevas realidades (Fernández-Ramírez, 2009). Todo indicador cuantitativo no es más que una simplificación con la que tratamos de captar los matices cualitativos del objeto, que se violentan cuando el discurso se organiza en torno a las cualidades del número y no a las del objeto.

Estos planteamientos son todo un desafío al pensamiento dominante en gran parte de nuestras ciencias sociales y entre muchos de nuestros colegas. Los datos evaluativos sirven, bien para informar a los grupos interesados sobre las actuaciones y logros de un programa; comprender si el programa está cumpliendo correctamente con el objetivo y los evaluados han aumentado sus competencias o habilidades gracias a su participación en el proceso; y, conocer mejor sobre los problemas que afronta y el modo de resolverlos.

No se centra en la discusión sobre cómo desarrollar conocimientos válidos, sino en plantear la evaluación como una herramienta útil para orientar y apoyar el cambio educativo deseado. Entonces, la idea es encontrar elementos de reflexión, cuantitativos o no, que sirvan como indicio para concluir sobre el estado del objeto en el criterio del que tratemos.

En este sentido, Stobart (2010) afirma que la evaluación, finalmente, es una actividad socialmente determinada y, a su vez, refleja estructuras sociales. “Es un intento consciente de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje. Se consigue haciendo de la evaluación en el aula una parte esencial de la enseñanza y el aprendizaje efectivos” (p.168).

En consecuencia, la evaluación no puede aplicarse exclusivamente al final de un proceso para comprobar el rendimiento. La evaluación, como cualquier otro elemento curricular, tiene que estar presente desde el comienzo de la actividad docente, de manera que “se aprovechen todas sus virtualidades y se pongan al servicio de la consecución de los propósitos educativos generales” (Casanova, 2002: 79). La evaluación no sólo debe servir

para constatar lo negativo, también hay que utilizarla para rescatar lo positivo y favorecerlo.

Una definición pertinente para este enfoque es la que propone Casanova (2002), la evaluación educativa:

...Consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (p. 60).

Por lo que la finalidad de la evaluación pasa a ser, fundamentalmente, la mejora de los procesos educativos, por delante de la comprobación exclusiva que ha sido durante mucho tiempo (demasiado). Si, por otro lado, reconocemos la diversidad de la población escolar, esa mejora debe ser para todos y, por lo tanto, respetar las diferencias existentes. “Una evaluación para el perfeccionamiento y la mejora respeta, obligadamente, la diversidad del alumnado. Es un componente curricular más al servicio de la educación” (Casanova, 2002:80).

Para la docente, la evaluación representa una oportunidad para la revisión, análisis y reflexión sobre su intervención en el aula. Del mismo modo es una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistemático que favorezca el logro de aprendizajes esperados en los niños. En esta fase del proceso educativo se toman decisiones sobre la orientación de la intervención docente, la selección y organización de los contenidos de aprendizaje, la definición de metodologías de trabajo, la organización de los alumnos, la definición de espacios físicos y selección de recursos didácticos, así como las estrategias de evaluación y difusión de resultados, principalmente.

La docente selecciona y organiza los aprendizajes esperados de los campos formativos establecidos en el programa de estudio, para diseñar situaciones de aprendizaje, considerando las necesidades y características particulares de los niños que integran el grupo. En cada campo de formación se manifiestan los procesos graduales del desarrollo y aprendizaje infantil de manera continua e integral. Lo cual ofrece la posibilidad de articular aprendizajes de uno o más campos formativos en una misma situación, proyecto o cualquier otra modalidad de trabajo.

Una evaluación útil para la práctica real en el salón de clase implica determinar la pertinencia y lo significativo de la situación de aprendizaje que se plantea con relación a los intereses y el contexto de los alumnos. Permite conocer los alcances de sus actuaciones, las posibles dificultades y la forma de superarla, en donde las situaciones de aprendizaje son el escenario que genere condiciones para que se movilicen los saberes de los alumnos y se valore el logro de sus aprendizajes:

Estas ideas dejan clara la importancia de la evaluación para el logro del aprendizaje en el aula, a continuación se describe el proceso que se llevó a cabo en la investigación.

3. Las concepciones explícitas de las educadoras

Las concepciones sobre la evaluación y sus momentos asociados como lo es la planeación y la situación de aprendizaje que las educadoras tienen, constituyen uno de los factores fundamentales para determinar las decisiones que toman con respecto a su trabajo en el aula. Conocer estas concepciones permite acercarse a las formas y razones que

determinan la práctica docente cotidiana (Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón, 2006):

“Las concepciones de los profesores existen en un nivel representacional explícito –el que Rodrigo (1993) llamaría conocimiento– sino también teorías implícitas de las que el sujeto, en este caso el profesor, no es consciente y que, sin embargo guían su acción” (p. 172).

En esta investigación no se trata de indagar el nivel implícito, sino de describir el más explícito de sus concepciones, que es la condición más accesible. Se opta por un cuestionario que contiene preguntas dirigidas a los conocimientos sobre las categorías y subcategorías de análisis implicadas en los tres momentos del proceso docente: planificación, situación de aprendizaje y evaluación. Las concepciones explícitas se activan de forma automática y se muestran en repuestas rápidas sin consumir recursos o usar la reflexión. Estas características las hace especialmente útiles para evitar las respuestas de carácter deliberado y obtener las concepciones que se encuentran detrás de lo que la docente realiza en su práctica y por ende en la práctica y uso de la evaluación.

4. Metodología

Es un trabajo de investigación con un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo). Por el grado de adecuación objetivo, se seleccionó el método de análisis descriptivo. Este se basó fundamentalmente en la aplicación de un cuestionario, pertinente para recuperar las concepciones explícitas o conocimientos previos de las educadoras. El trabajo está basado en el concepto de pilotaje de Landsheere (1996) que permite entender la evaluación, no como una imposición externa y ajena o como una agresión a la que hay que resistirse, sino como una fuente de información rigurosa que permite reorientar el camino antes de que sea demasiado tarde.

El diseño del cuestionario está basado en la discusión con las mismas educadoras, su discurso, sus prácticas y el avance en el desarrollo de los niños y niñas de preescolar; se toman en cuenta las complejidades implicadas en cada ámbito geográfico. La validez, se establece al encontrar indicadores que cuenten con el consenso y la aprobación de los grupos implicados.

Las tres categorías y sus correspondientes subcategorías son constructos sociales y funcionan como indicadores que permiten identificar y ordenar las concepciones en las respuestas de las educadoras. Este objeto que intenta ser valorado mediante el conjunto de indicadores, no existe de manera concreta y palpable, sino que los indicadores lo crean (definen) y delimitan, obviando que la situación podría ser definida y construida de maneras diferentes (Dahler-Larsen, 2007).

Para establecer las categorías del estudio, se construye una definición operativa de los conceptos, objeto de estudio de la investigación, que tienen que ver con los tres momentos del trabajo del aula: *planificación didáctica, situaciones de aprendizaje, evaluación para el logro de aprendizajes*. Este proceso se fundamenta en las caracterizaciones del PEP, 2011/Guía para la educadora. Cada uno de estos conceptos representa una categoría de análisis. La definición conceptual de cada categoría de análisis, deriva en un conjunto de operaciones empíricas (comportamientos) que se clasificaron como subcategorías constituidas a través de un grupo de discusión. Esto significa que en la definición conceptual de las categorías o conceptos objeto de estudio, se exponen los comportamientos característicos de cada una. Proceso que permitió que las respuestas de las docentes se pudieran registrar y analizar de acuerdo a las subcategorías de análisis.

La población objeto de estudio de la investigación, son los docentes de nivel preescolar del estado de Jalisco, México. Dado que la población en su totalidad no es abordable, y considerando los recursos reales a disposición del equipo de investigación, se utilizó el método de muestreo aleatorio simple para reunir los individuos con las características más importantes de la población, de cara a los objetivos del estudio.

El procedimiento para la consecución de la muestra aleatoria simple fue el siguiente: se solicitó autorización a las autoridades para ingresar a la base de datos electrónica de los planteles en el estado de Jalisco. Se seleccionaron 176 planteles de municipios de la entidad, mediante un procedimiento aleatorio. Con este marco, listado o base de datos, se encontró la información necesaria sobre la identidad de las unidades de la población docente. Por razones operativas se eligieron nueve de las 15 regiones del estado, en función del número de entrevistadoras.

El total de docentes en el estado es de 14, 736, tal como se muestra en la tabla 1, que también muestra la distribución de escuelas y alumnos por tipo de sostenimiento.

Tabla 1. Preescolar en Jalisco ciclo escolar 2011-2012

	FEDERAL	ESTATAL	PARTICULAR	TOTAL
Alumnos	7,343	251,212	55,341	313,896
Docentes	890	10, 391	3,455	14,736
Escuelas	1,022	3, 160	1,196	5,378

Fuente: SEP (2012) Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo 2011-2012 (pp. 34-38).

La muestra se conformó de 745 docentes, que representan el 10% del total de las nueve regiones de Jalisco. Son educadoras del segundo y tercer grado de preescolar.

El trabajo de campo es una fase en que los aspectos prácticos dominan claramente la situación e imponen serias restricciones a diseños ideales de recogida de datos (Cochran, 1976; Manheim, 1982; Raj, 1980). Por ello, la obtención de un muestreo adecuado no solo permite ajustarse a las limitaciones prácticas si no que permite concentrar los esfuerzos en realizar un estudio de mayor calidad y exactitud derivando en conclusiones más fiables.

5. Resultados

5.1. Las concepciones acerca de la evaluación

Se pretenden identificar los conocimientos o concepciones explícitas que los docentes presentan en relación al concepto “*evaluar para el logro de aprendizajes*” caracterizado en el Plan de Estudios 2011. El cuestionario se conforma de ocho preguntas abiertas, y se aplicó de forma individual. Fue un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve, se utilizaron las preguntas abiertas ya que no delimitan de antemano las alternativas de respuesta. A continuación se presentan las preguntas que conforman el instrumento, la definición conceptual de las categorías y subcategorías, los resultados obtenidos en el instrumento, así como los hallazgos.

Pregunta 1: ¿Qué significa la evaluación en tu práctica docente? Categoría: Evaluación para el logro de aprendizajes

En el caso de la educación preescolar la evaluación es de carácter cualitativo, con el fin de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, es necesario que

el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información acerca de sus formas de intervención, de la manera en que “establece relaciones con el directivo, sus compañeros docentes, y con las familias” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 2. Resultados Pregunta 1-Instrumento A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje	33%
Valorar la intervención educativa y la práctica docente	21%
Realizar evaluación inicial o diagnóstica	19%
Realizar evaluación permanente	16%
Realizar evaluación final	6%
Realizar evaluación intermedia	5%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se observa que la mayoría de las docentes identifican la evaluación con la identificación de los avances y dificultades que presentan sus alumnos y alumnas en sus procesos de aprendizaje, solamente al inicio de la sesión. Es interesante notar que un porcentaje alto, la relaciona con la valoración de su práctica. La tercera parte de las entrevistadas centran la evaluación en el aprendizaje de sus estudiantes, esta concepción se asocia con un modelo formativo de evaluación.

Pregunta 2: ¿Cuál es el objetivo al evaluar los aprendizajes de los alumnos? Categoría: Objetivos en la evaluación de aprendizajes

El objetivo en la evaluación de los aprendizajes es con el fin de obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva del aprendizaje.

Un poco más de la mitad de las docentes determina que el objetivo de la evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas de preescolar es para identificar avances y dificultades, igual que en la pregunta anterior. En la tabla 3, en menor porcentaje, “se identifica que la evaluación puede ser útil para mejorar la planificación” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 3. Resultados Pregunta 2-Instrumento Diagnóstico A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Identificar los avances y dificultades en los procesos de aprendizaje de los alumnos	53%
Identificar la pertinencia de la planificación, para adecuarla a las necesidades de aprendizaje de los alumnos	34%
Valorar la intervención educativa y la práctica docente	8%
Mejorar los ambientes de aprendizaje en el aula	3%
Conocer la pertinencia en el orden de contenidos	2%

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 3: ¿Describe los momentos de evaluación que conoces? Categoría: Momentos de evaluación

En el transcurso del ciclo escolar, el docente deberá implementar periodos específicos de evaluación. Esto incluye “la necesidad de realizar valoraciones específicas en el inicio, en la parte intermedia, al final y durante el ciclo escolar, que arrojen datos estandarizados acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 4. Resultados Pregunta 3-Instrumento A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Evaluación Inicial o diagnóstica	31%
Intermedia	29%
Final	21%
Permanente	19%

Fuente: Elaboración propia.

La similitud en el promedio de respuestas por cada subcategoría que se presenta en la tabla 4, sugiere que la muestra de docentes si conoce los momentos de evaluación caracterizados en el PEP 2011. Sin embargo la pregunta solicita una descripción de estos, acción que los docentes no plasmaron en sus respuestas. Las concepciones de las docentes con respecto a la evaluación se limitan a conocer algunos de los tipos de evaluación parece que no las definen y menos las aplican.

Pregunta 4: ¿Qué es la autoevaluación? Categoría: Autoevaluación entre los estudiantes

La autoevaluación “busca que estos conozcan y valoren sus propios procesos de aprendizaje, sus actuaciones, y que cuenten con bases para mejorar su desempeño” (SEP, 2011a:32).

Tabla 5. Respuestas Pregunta 4-Instrumento Diagnóstico A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS QUE COINCIDEN CON LA SUBCATEGORÍA PREESTABLECIDA
Valorar la intervención educativa y la práctica docente	91%
Proceso en que los estudiantes valoran sus propios procesos de aprendizaje	5%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5, se observa que el significado que las docentes le otorgan al concepto de autoevaluación, su concepción, se relaciona con el proceso mediante el cual los profesores conocen y valoran los aciertos en la intervención educativa y sus prácticas docentes y no les otorgan a sus alumnos la posibilidad de valorar sus logros. La evaluación la concibe como una acción externa al proceso de sus estudiantes.

Pregunta 5: ¿Qué es la coevaluación? Categoría: Coevaluación entre los estudiantes

Este tipo de evaluación “es un proceso que permite a los estudiantes aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, además de que representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos” (SEP, 2011a: 32).

Tabla 6. Respuestas Pregunta 5-Instrumento A-Saberes Previos

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Proceso que permite que todos los participantes del proceso educativo, conozcan los aprendizajes esperados, así como los criterios de evaluación	53%
Es un proceso que permite al alumno valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros	14%
Proceso que permite a docentes valorar las formas de intervención de sus compañeros	8%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6 encontramos con el 53% las respuestas de los docentes que describen la coevaluación como un proceso que permite que directivos, docentes, alumnos y padres de familia o tutores, conozcan los aprendizajes esperados, así como los criterios e instrumentos de evaluación, para posibilitar que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje, pero no la conciben como una acción entre compañeros.

Pregunta 6: ¿Qué es la Heteroevaluación? Categoría: Heteroevaluación

La heteroevaluación está “dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente” (SEP, 2011a: 32).

La tabla 7 muestra que la mayor parte de la muestra no conocen el concepto de heteroevaluación (30%), y no contestaron la pregunta (27%). Solo un pequeño porcentaje de docentes define el concepto.

Tabla 7. Respuestas Pregunta 6-Instrumento Diagnóstico A-Saberes Previos

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
No conoce el concepto	30%
No contesto	27%
Si conoce el concepto	4%

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 7: Menciona algunos instrumentos que utilizas en el proceso de evaluación. Categoría: Instrumentos de evaluación

Para el registro del proceso de aprendizaje de los alumnos, se recomienda que el docente se apoye de instrumentos, como un diario de trabajo, una lista de cotejo, el plan de trabajo, o los expedientes personales de los alumnos. Es necesario que al concluir el desarrollo de cada periodo planificado, se reflexione en torno a la aproximación de los alumnos a los aprendizajes esperados, a partir de las manifestaciones que observó en ellos.

Como se observa en la tabla 8, los docentes utilizan con recurrencia los instrumentos que permiten registrar aspectos relevantes en el desarrollo de las actividades durante la jornada de trabajo y valorar aspectos de su intervención docente, tal es el caso de la observación directa o diferida como es el diario de campo. Prácticamente no conocen las rúbricas propias de la evaluación de competencias y con un menor uso están las pruebas, los instrumentos de diseño propio y los proyectos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución. Sus concepciones explícitas acerca de los instrumentos de evaluación y uso son muy limitadas y están referidas a la observación sin incluir instrumentos focalizados.

Tabla 8. Resultados Pregunta 7-Instrumento A-Saberes Previos

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Diario de trabajo	23%
Observación directa	19%
Expediente del alumno	17%
Portafolios	13%
Entrevistas	10%
Encuestas	2%
Instrumentos propios	1%
Rubrica	1%
Proyectos colectivos	1%

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 8: ¿Que sugieres para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes? Categoría: Sugerecias para mejorar el proceso de evaluación de los aprendizajes

Para mejorar el proceso de evaluación, las educadoras priorizan la mejora de la práctica docente y la planeación; la mayoría no consideran la capacitación, auxiliares en la práctica y tener grupos con menos alumnos (tabla 9). Asocia a la evaluación con la práctica global no con una estrategia o instrumento concreto para hacerlo o mejorar su forma de evaluar.

Tabla 9. Respuestas Pregunta 8-Instrumento Diagnóstico A

SUBCATEGORÍAS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
Modificar la práctica docente	27%
Mejorar la planeación	20%
Parámetros establecidos	16%
Instrumentos de evaluación estandarizados	13%
Instrumentos de evaluación flexibles	10%
Capacitación docente	7%
Presencia de auxiliares	4%
Grupos menos numerosos	3%

Fuente: Elaboración propia.

6. Reflexiones finales

A partir de estos hallazgos se puede afirmar que la muestra de docentes conoce el carácter principal de la evaluación en preescolar que es identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje, específicamente en la etapa inicial. Es interesante notar que las educadoras conciben la evaluación como una forma externa de conocer el aprendizaje de sus estudiantes, entiende que conocer los resultados puede mejorar su hacer cotidiano, no les otorgan a sus alumnos la posibilidad de valorar sus logros de sí mismos o de sus compañeros. Las concepciones explícitas de las docentes se limitan a conocer los nombres de los tipos e instrumentos de evaluación, especialmente utilizando la observación pero no dan cuenta de cuál es su función. Para mejorar el proceso de evaluación, las educadoras priorizan la mejora de la práctica docente y la planeación; la mayoría no consideran la capacitación, auxiliares en la práctica y tener grupos con menos alumnos.

La muestra de docentes conoce el carácter principal de la evaluación en preescolar, sin embargo, no dominan conceptualmente el propósito fundamental que es el de contribuir de manera consistente en los aprendizajes de los alumnos, a través de la observación, reflexión, identificación y sistematización de sus formas de intervención en la práctica en el aula.

La concepción de las educadoras con respecto a la evaluación es racionalista y convencional. Las consideraciones con respecto a la construcción social compartida de los aprendizajes esperados no se observa con claridad. Sin embargo hay muchas posibilidades de lograr sistematizar lo observado para obtener información permanente del logro de los niños y las niñas de su grupo. De La concepción de evaluación es un proceso de una sola dirección, y no de retroalimentación entre los participantes.

Se considera que las educadoras se encuentran en la dirección correcta, es decir a partir de las concepciones descritas pueden profundizar los conocimientos y orientar sus estrategias e instrumentos para llegar a hacer de la evaluación un proceso productivo y

eminentemente formativo con la participación de todos los involucrados, una manera más de aprender de forma progresiva y continua.

Referencias

- Dahler-Larsen, P. (2007). ¿ Debemos evaluarlo todo? O de la estimación de la evaluabilidad a la cultura de la evaluación. *Evaluación de políticas públicas*, 836, 93-104.
- Casanova, M.A. (2002). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cochran, W. G. (1976). *Técnicas de muestreo*. México: Editorial Continental.
- De la Garza, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(9), 807-816.
- Fernández-Ramírez, B. (2009). Construccinismo, posmodernismo y teoría de la evaluación. La función estratégica de la evaluación. *Athenea Digital*, 15, 119-134.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (mayo-agosto), 13-37.
- Gómez, R. y Seda, S. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXX(119), 33-54.
- Juárez, M. C. y Delgado, A. (2007). Resultados del pilotaje de los indicadores y las escalas de evaluación de las competencias de niños y niñas de uno, tres y seis años de edad. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida: COMIE.
- Landsheere, G. (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: Muralla.
- Manheim, H. L. (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y Métodos*. Barcelona: CEAC.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre enseñanza y aprendizaje, en Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Schever, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (pp.171-188). Barcelona: Graó.
- 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*, 47(15), 1025-1050.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica, Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo 2011-2012*. México: SEP.
- Raj, D. (1980). *The design of sample survey*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Stobart, G. (2010). *Tipos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2011). *Evaluación de las Competencias en la Educación Básica*. México: Santillana.
- Torres, R. M. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En R.M. Torres, *Los docentes, protagonistas del cambio educativo* (pp. 2-33) Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.