



ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**"EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA QUE  
IMPLEMENTAN LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR  
EN LA CIUDAD DE AGUASCALIENTES, MÉXICO"**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **MÓNICA DE LOS DOLORES BARBA MORALES**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DRA. GLORIA SUSANA VELASCO LÓPEZ**

Aguascalientes, Enero 2020.

ASUNTO: Carta de autorización.

Aguascalientes, Ags., 15 de noviembre de 2019.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES  
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES  
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“El proceso de evaluación formativa que implementan las docentes de educación preescolar en la ciudad de Aguascalientes, México”**

Elaborado por la Mtra. Mónica de los Dolores Barba Morales, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.



ATENTAMENTE

Dra. Gloria Susana Velasco López

Director de tesis



EDUCACIÓN A  
DISTANCIA 

UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC  
Plantel Aguascalientes

Acuerdo No. 1466 del 22 de agosto del 2011 del Instituto de Educación  
del Estado de Aguascalientes

**El proceso de evaluación formativa que implementan las docentes  
de educación preescolar en Aguascalientes**

Presenta: Mtra. Mónica de los Dolores Barba Morales  
Directora de tesis: Dra. Gloria Susana Velasco López

Aguascalientes, Ags., Noviembre 2019.

## Resumen

La tesis doctoral describe el proceso que siguen las docentes de una zona de educación preescolar del municipio capital de la ciudad de Aguascalientes, Ags., México, para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes en la modalidad de evaluación formativa. Es una investigación cualitativa de alcance exploratorio que emplea las técnicas de entrevista semiestructurada con grupos de discusión y el análisis del contenido de las evaluaciones que las docentes llevan a cabo durante el ciclo escolar, que a su vez conforman el expediente personal de cada alumno y del que se extrae información para la elaboración del Reporte de Evaluación que es el instrumento normado desde la Secretaría de Educación Pública para avalar el nivel de logro de los aprendizajes que determina el programa educativo.

Con base en un diseño metodológico sustentado en el modelo de evaluación Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CIPP por sus siglas en inglés) se obtiene información para identificar el discurso de las docentes en la selección de los criterios para identificar el nivel de logro de los aprendizajes mediante la evaluación formativa. Asimismo, se compara el discurso con las evidencias de registro del logro de los aprendizajes en los diferentes instrumentos como listas de cotejo y expedientes personales de los alumnos, de los que se valen para elaborar el Reporte de Evaluación normado desde la Secretaría de Educación Pública.

**Palabras clave:** evaluación formativa, expediente personal del alumno, instrumentos de evaluación, Reporte de Evaluación, retroalimentación, intervención docente, situaciones didácticas, criterios de evaluación, nivel de logro del aprendizaje.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Gloria Susana por su acertada dirección de tesis.

Al Dr. Felipe Martínez Rizo por su invaluable asesoría y validación del guion de entrevista semiestructurada.

Al Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García y a la Dra. Adriana Mercado Salas por la validación del guion de entrevista semiestructurada.

Al Mtro. Luis Arturo Reyna Fernández por la difusión del Doctorado.

A la Mtra. Cesia Guzmán Navarro, la Mtra. Miriam Eunice Robles Rosales y al Mtro. José Manuel Guillén Contreras, por su compañerismo.

A la Mtra. María Antonieta Anabel y a la Mtra. María Dolores Romo Cuevas, por el apoyo recibido durante mi formación docente.

A los responsables de cada materia del Doctorado, por la asesoría brindada.

## DEDICATORIA

A mi esposo Ricardo Martínez Corona y a mi hija Ana María Martínez Barba, por su invaluable apoyo para la culminación del Doctorado.

A mis hermanas Martha Leticia Barba Morales y María Esperanza Barba Morales. A mi cuñado Javier Pérez García y a mis sobrinos Fabricio Javier Pérez Barba y María Fernanda Pérez Barba por el ánimo brindado en el transcurso del Doctorado.

## ÍNDICE

Introducción .....	1
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Planteamiento del Problema .....</b>	<b>8</b>
1.1.1. Contextualización .....	8
1.1.2. Definición del problema .....	15
<b>1.2. Preguntas de Investigación .....</b>	<b>26</b>
<b>1.3 Justificación .....</b>	<b>27</b>
<b>1.4. Supuesto teórico. ....</b>	<b>30</b>
<b>1.5 Limitaciones del estudio. ....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 La evaluación educativa .....</b>	<b>33</b>
2.1.1. Antecedentes de la evaluación formativa .....	33
2.1.2. Las pruebas estandarizadas a gran escala .....	41
2.1.3. La participación de México en las pruebas estandarizadas a gran escala ....	46
2.1.4. Críticas a las pruebas estandarizadas a gran escala.....	52
2.1.5. Surgimiento y evolución del concepto de evaluación formativa .....	60
2.1.6. Ubicación de la evaluación formativa en la zona de desarrollo próximo. ....	65
2.1.7. La Evaluación Formativa en los Diseños Curriculares Socioconstructivistas. .....	66
2.1.8. El contexto institucional en el proceso de evaluación .....	69
<b>2.2. El proceso de elaboración de la evaluación formativa .....</b>	<b>71</b>
2.2.1. Dificultades para la elaboración de la evaluación formativa.....	71
2.2.2. Proceso para la elaboración de la evaluación formativa en educación preescolar. ....	80
2.2.3. La evaluación formativa en el nivel de preescolar: el proceso en el contexto mexicano .....	82
2.2.4. El Reporte de Evaluación como instrumento cualitativo diseñado por la SEP para la evaluación formativa del alumno preescolar.....	90
<b>2.3. La evaluación formativa y el sustento legal .....</b>	<b>91</b>
<b>CAPÍTULO III. DISEÑO MEODOLÓGICO .....</b>	<b>93</b>
<b>3.1. Objetivos.....</b>	<b>94</b>
3.1.1. General .....	94



3.1.2. Específicos.....	94
3.2 Diseño .....	95
3.3. Participantes.....	97
3.4. Escenario.....	102
3.5 Categorización de las variables (categorías).....	103
3.6. Instrumentos de recolección .....	115
3.7. Procedimiento. ....	123
3.8. Alcance del estudio.....	124
4.1. Resultados de la investigación .....	126
4.1.1. Características del docente.....	126
4.1.1.1. Preparación profesional .....	126
4.1.1.2. Experiencia profesional.....	130
4.1.1.3. Modalidad educativa.....	132
4.1.1.4. Formación permanente .....	135
4.1.2. Política educativa.....	141
4.1.2.1. Asignación de los docentes a las instituciones educativas .....	141
4.1.2.2. Autonomía para la aplicación del programa de educación preescolar. ....	144
4.1.3. Características de la institución educativa .....	149
4.1.3.1. Estrato socioeconómico.....	149
4.1.3.2. Nivel Socioeconómico de las familias de las que provienen los alumnos. .....	151
4.1.4. Concepción de evaluación .....	152
4.1.4.1. Modalidad de la evaluación.....	153
4.1.4.2. Gradualidad de los aprendizajes .....	156
4.1.5. Sistematización de la evaluación.....	163
4.1.5.1. Frecuencia en la evaluación.....	164
4.1.5.2. Instrumentos que se utilizan para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes.....	165
4.1.6. Autoevaluación docente.....	170
4.1.6.1. Autoanálisis de las formas de enseñanza.....	170
4.1.7. Validación de la información en el Reporte de Evaluación.....	171
4.1.7.1. Criterios empleados por la docente en la elaboración del Reporte de Evaluación.....	171
4.1.7.2. Diseño del Reporte de Evaluación.....	175

4.1.8. Resultados de la evaluación formativa.....	177
4.1.8.1. Logro de metas de aprendizaje.....	178
4.1.8.2. Socialización del Reporte de Evaluación a los padres de familia.....	180
4.1.8.3. Propuesta de evaluación.....	183
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN .....</b>	<b>187</b>
<b>5.1 Discusión.....</b>	<b>188</b>
5.1.1. Características del docente.....	188
5.1.1.1. Preparación profesional.....	188
5.1.1.2. Experiencia profesional.....	189
5.1.1.3. Modalidad educativa.....	190
5.1.1.4. Formación permanente .....	193
5.1.2. Política Educativa .....	194
5.1.2.1. Asignación de las docentes a las instituciones educativas.....	194
5.1.2.2. Autonomía para la aplicación del programa de educación preescolar. ....	195
5.1.3. Características de la institución educativa .....	197
5.1.3.1. Estrato socioeconómico.....	197
5.2.1. Concepción de evaluación.....	199
5.2.1.1. Modalidad de evaluación.....	199
5.2.1.2. Gradualidad de los aprendizajes .....	201
5.3.1. Sistematización de la información.....	203
5.3.1.1. Frecuencia en la evaluación.....	204
5.3.1.2. Instrumentos de Evaluación .....	204
5.3.1.3. Factores que influyen en la interpretación de la información que se recupera a través de los instrumentos.....	206
5.3.2. Autoevaluación Docente .....	207
5.3.2.1. Autoanálisis de las formas de enseñanza.....	207
5.4.1. Validación de la Información.....	208
5.4.1.1. Criterios empleados por la docente en la elaboración del reporte de evaluación .....	208
5.4.1.2. Diseño del Reporte de Evaluación.....	210
5.4.2. Resultados de la evaluación formativa .....	211
5.4.2.1. Logro de las metas de aprendizaje.....	211
5.4.2.2. Socialización del Reporte de Evaluación a los padres de familia.....	212
5.4.2.3. Propuesta de evaluación .....	214

<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>223</b>
<b>6.1 Conclusiones.....</b>	<b>224</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>248</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>250</b>
<b>CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE LOS ASPECTOS A OBSERVAR EN LOS EJES DE DESARROLLO .....</b>	<b>250</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>253</b>
<b>CARTILLA DE EVALUACIÓN PARA EL CICLO ESCOLAR 2012-2013.....</b>	<b>253</b>
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>255</b>
<b>REPORTE DE EVALUACIÓN SIN NIVELES.....</b>	<b>255</b>
.....	255
<b>ANEXO 4 .....</b>	<b>257</b>
<b>REPORTE DE EVALUACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO .....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO 5 .....</b>	<b>262</b>
<b>REPORTE DE EVALUACIÓN A PATIR DEL CICLO ESCOLAR 2019-2020.....</b>	<b>262</b>
<b>ANEXO 6 .....</b>	<b>264</b>
<b>NIVELES DE DESEMPEÑO PRUEBA PISA .....</b>	<b>264</b>
<b>ANEXO 7 .....</b>	<b>265</b>
<b>RESULTADOS DE MÉXICO EN LA PRUEBA TERCE.....</b>	<b>265</b>
<b>ANEXO 8 .....</b>	<b>267</b>
<b>RESULTADOS DE MÉXICO EN LA PRUEBA PISA VERSIÓN 2018.....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXO 9 .....</b>	<b>268</b>
<b>RESULTADOS DE EXCALE 00 .....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXO 10 .....</b>	<b>269</b>
<b>CRONOGRAMA DE EVALUACIÓN DE PLANEA -SEN.....</b>	<b>269</b>
<b>Y PLANEA-ESCUELAS.....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXO 11 .....</b>	<b>270</b>
<b>COMPONENTES CURRICULARES .....</b>	<b>270</b>
<b>ANEXO 12 .....</b>	<b>271</b>
<b>CARTA DE ACEPTACIÓN Y DATOS CENSALES.....</b>	<b>271</b>
<b>ANEXO 13 .....</b>	<b>273</b>
<b>VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO .....</b>	<b>273</b>

<b>ANEXO 14 .....</b>	<b>278</b>
<b>LISTA DE COTEJO CON OBSERVACIONES PARA REVISIÓN DE EXPEDIENTES....</b>	<b>278</b>
<b>ANEXO 15 .....</b>	<b>288</b>
<b>RÚBRICA PARA IDENTIFICAR EL NIVEL DE CONTENIDO DEL EXPEDIENTE PERSONAL DEL ALUMNO.....</b>	<b>288</b>
<b>ANEXO 16 .....</b>	<b>289</b>
<b>GRADO DE ESTUDIOS DEL PERSONAL DOCENTE .....</b>	<b>289</b>
<b>ANEXO 17 .....</b>	<b>290</b>
<b>NIVEL DE CONTENIDO DEL EXPEDIENTE PERSONAL DEL ALUMNO .....</b>	<b>290</b>
<b>ANEXO 18 .....</b>	<b>291</b>
<b>CICLOS ESCOLARES LABORADOS .....</b>	<b>291</b>
<b>ANEXO 19 .....</b>	<b>292</b>
<b>RELACIÓN ENTRE LOS CICLOS ESCOLARES LABORADOS Y EL NIVEL DE CONTENIDO DE LOS EXPEDIENTES PERSONALES DE LOS ALUMNOS .....</b>	<b>292</b>
<b>ANEXO 20 .....</b>	<b>293</b>
<b>EXPERIENCIA LABORAL POR MODALIDAD EDUCATIVA .....</b>	<b>293</b>
<b>ANEXO 21 .....</b>	<b>294</b>
<b>RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA.....</b>	<b>294</b>
<b>MODALIDAD EDUCATIVA.....</b>	<b>294</b>
<b>ANEXO 22 .....</b>	<b>295</b>
<b>EXPERIENCIA LABORAL EN MODALIDAD EDUCATIVA Y NIVEL 4 DE EVALUACIÓN FORMATIVA.....</b>	<b>295</b>
<b>ANEXO 23 .....</b>	<b>296</b>
<b>RELACIÓN DE DIRECTORAS Y DOCENTES CON CURSOS Y ASESORÍA PERMANENTE SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA .....</b>	<b>296</b>
<b>ANEXO 24 .....</b>	<b>297</b>
<b>DIRECTORAS Y DOCENTES CON CURSOS Y ASESORÍA PERMANENTE SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA.....</b>	<b>297</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución y funciones de la población .....	98
Tabla 2. Integrantes de la muestra que pertenecen a la zona de educación preescolar seleccionada .....	101
Tabla 3. Características de las instituciones educativas que conforman la zona de educación preescolar seleccionada.....	103
Tabla 4. Cantidad de alumnos, docentes y directivos adscritos a las instituciones educativas de la zona de educación preescolar seleccionada .....	103
Tabla 5. Definición de categorías de análisis .....	104
Tabla 6. Guion de entrevista.....	116
Tabla 7. Relación de cursos y asesoría con niveles de evaluación formativa por docente.....	140
Tabla 8. Niveles de evaluación formativa y criterios para la asignación de las docentes a las instituciones educativas. ....	143

## Introducción

En el ámbito educativo, la evaluación formativa es un proceso permanente (DOF, 2018b; SEP, 2012b) y sistemático (SEP, 2017a) que implementa el docente o profesional de la educación (SEP, 2019 a) para determinar el logro de los aprendizajes en los diferentes niveles educativos: básico, medio superior y superior (DOF, 2017 a), que se definen en los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La relación que se establece entre las evidencias del logro de los aprendizajes por parte de los alumnos y las estrategias didácticas que aplica el docente, permiten realizar interpretaciones o juicios de valor sobre el alcance de cada alumno. (DOF, 2018b). La evaluación formativa consiste entonces en un proceso mediante el cual, el docente y los alumnos comparten finalidades de aprendizaje comunes (DOF, 2018b) a partir del diálogo académico permanente que los corresponsabiliza: al docente para que conozca los estilos de aprendizaje de cada alumno e implemente didácticas pertinentes y al alumno, para identificar el logro del aprendizaje.

En el nivel preescolar en el que se atienden a los alumnos de entre 3 y 6 años y forma parte del nivel de educación básica, (DOF, 2004; DOF, 2017 a; DOF, 2018 d) la evaluación formativa tiene sus bases en los años 80's. En este período, el diseño curricular se sustentó en un enfoque constructivista (SEP, 1981a) en el que a partir del Programa de Educación Preescolar 1981, (PEP 81) se estableció la evaluación formativa en una rúbrica diseñada por la SEP. Esta rúbrica estaba compuesta por una escala de tres niveles para cada una de las cuatro áreas de desarrollo: afectivo social, función simbólica, preoperaciones lógico-matemáticas y operaciones infra lógicas

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

(Anexo 1). Más adelante, en 1992, se emitió el Programa de Educación Preescolar 1992 (PEP 92) en el que se continuó aplicando un enfoque formativo de la evaluación, pero ya no se aplicó la escala mencionada, sino que cada docente llevaba un registro de los avances de los alumnos en una bitácora y al término del nivel se emitía una leyenda que hacía constar que el alumno culminaba el nivel educativo.

A partir del Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP 2011), la SEP diseñó la cartilla de evaluación trimestral que ya incluía una escala de niveles de aprovechamiento. Esta cartilla se empleó únicamente durante el ciclo escolar <sup>1</sup> 2012-2013 (Anexo 2). A partir del ciclo escolar 2013-2014, se estableció que el docente elaborara un Reporte de Evaluación trimestral en el que informaría el logro del aprendizaje de cada alumno. En dicho reporte el docente emitía con base en juicios de valor, el alcance de cada alumno, que determinaba si acreditaba o no la obtención del grado. Aunado a ello se incluían observaciones y recomendaciones dirigidas a las familias con la finalidad de que apoyaran el proceso de aprendizaje de sus hijos (DOF, 2013; SEP, 2012a) (Anexo 3). Sin embargo, dicho reporte de evaluación no se componía de escalas valorativas, sino que se fundamentaba en el criterio de cada docente, lo que conllevaba diferencias en la redacción y significados, que lo convertían en un requisito administrativo, más que en una evidencia del logro de los aprendizajes de los alumnos (DOF, 2013; SEP, 2012a).

---

<sup>1</sup> La SEP define ciclo escolar al tiempo destinado en cada escuela a la operación del programa correspondiente a cada nivel educativo. El ciclo escolar está determinado por el calendario escolar, que es el documento emitido por la SEP donde se especifican los días obligatorios de clase, que pueden ir desde los ciento ochenta y cinco hasta los doscientos, siempre y cuando en ambas opciones se cumplan con los tiempos definidos como el lapso real dedicado a la enseñanza y al aprendizaje, sin tomar en cuenta los espacios de recreo (DOF, 2018d).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

En la actualidad, a partir del surgimiento del Nuevo Modelo Educativo en el ciclo escolar 2018-2019, la SEP establece un Reporte de Evaluación dividido en cuatro niveles de desempeño: insuficiente, básico, satisfactorio y sobresaliente. Sin embargo, los niveles no se asocian con una calificación o resultado del nivel de alcance de los aprendizajes de carácter numérico (DOF 2017; DOF, 2018 a), sino que son exclusivamente de orden cualitativo (DOF, 2018b) (Anexo 4). A pesar de que el reporte se configura a partir de niveles, los referentes de evaluación no están graduados para cada grado de educación preescolar (SEP, 2017b). Sin embargo, este reporte de evaluación no se aplicó, ya que en su lugar la SEP diseñó otro instrumento que permanece vigente y que tampoco incluye escalas valorativas para medir el nivel de logro de los aprendizajes (SEP, 2019c) (Anexo 5).

Por ello, se pretende conocer el proceso de evaluación formativa que realizan una muestra de docentes de una zona de educación del nivel de preescolar que agrupa siete jardines de niños de modalidad de sostenimiento federal (DOF, 2018d) del estado de Aguascalientes. La tesis doctoral emplea un enfoque cualitativo pues se pretende conocer el proceso que siguen las docentes para realizar la evaluación, considerando los instrumentos que emplean para recuperar y sistematizar la información sobre los aprendizajes que alcanzan sus alumnos y que fungen como referentes en el reporte de evaluación.

El primer capítulo contiene el planteamiento del problema, donde se explica el concepto de evaluación formativa desde su surgimiento, además de presentar el estado del arte sobre el empleo de la evaluación formativa en el ámbito educativo. Se



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar incluyen además las preguntas general y particulares que guían la investigación, los objetivos, las características del contexto y su ubicación espacial y temporal. Se menciona la justificación en su conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica, según lo establece Hernández, Fernández y Baptista (2010) así como su delimitación teórica expresada en el constructivismo, la sociogenética y la teoría del aprendizaje significativo.

En el segundo capítulo se expone la perspectiva teórica que contempla desde las perspectivas conceptual, referencial y jurídica normativa. En la parte conceptual, se detallan los fundamentos teóricos en los que se sustenta la evaluación formativa; tanto en su origen como en su evolución. En el apartado referencial se describe la evaluación formativa como elemento de una propuesta curricular socioconstructivista, contenida en los diferentes programas educativos para el nivel de preescolar desde el cambio metodológico del conductismo al constructivismo, que comienza en la década de los 80's del siglo pasado y continúa vigente en el programa educativo actual. En el apartado jurídico normativo se hace alusión a las leyes y acuerdos federales que legitiman el proceso de evaluación formativa en el nivel de educación básica, en donde se inserta el correspondiente nivel de educación preescolar.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de la investigación, en la que se detalla su diseño basado en la fenomenología-hermenéutica de Van Manen (2003) y en la comprensión de los significados de Creswell (2007). También se explican las características del escenario y de los participantes. Asimismo, se presentan las técnicas y los instrumentos empleados. Las técnicas corresponden a la entrevista y los

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar grupos de discusión. La entrevista a su vez es semiestructurada y se aplicó en tres grupos de discusión, cada uno de ellos formado por el personal docente y directivo de tres jardines de niños que pertenecen a la zona de educación preescolar seleccionada para la investigación.

Los instrumentos empleados fueron el guion de entrevista que fue validado por tres expertos en investigación educativa, mediante el instrumento que la autora de la investigación diseñó para tal efecto (Anexo 13). Se utilizó también una lista de cotejo con observaciones acerca del contenido de los expedientes personales de los alumnos, en los que cada docente registra información sobre el nivel de logro de los aprendizajes en cada uno de los campos formativos, del componente de autonomía curricular y de las áreas de desarrollo personal y social.

Con las técnicas y los instrumentos descritos se espera conocer el discurso que tienen las docentes sobre el proceso que siguen para evaluar de manera formativa el nivel de logro de los aprendizajes y comparar si lo que expresan guarda relación con la información que registran en los expedientes personales de los alumnos. También se espera identificar el proceso que siguen las docentes para seleccionar de los expedientes personales, la información para elaborar el Reporte de Evaluación trimestral, que es el documento oficial por el que se acredita al nivel de logro de los aprendizajes y en el cual, por su diseño, se limita a la redacción breve del nivel de logro.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

En el cuarto capítulo se presentan los resultados con la triangulación de la información que se obtiene en la lista de cotejo sobre el contenido de los expedientes personales de los alumnos y con la información de las entrevistas. Estas últimas se analizan con el programa Atlas Ti, para lo cual se emplean las categorías y las dimensiones establecidas en la investigación con base en la estructura de Murillo (2008), que a su vez se fundamenta en el Modelo CIPP (contexto, entrada, proceso, producto) por sus siglas en inglés, de Stufflebeam (1995).

En el quinto capítulo se hace la discusión de los resultados tomando como referencia la teoría para determinar el logro de los objetivos de la investigación, para lo cual se establece la relación entre los objetivos, las dimensiones y las categorías con base en el modelo CIPP.

En el sexto capítulo se presentan las conclusiones a las que se llega en la investigación, toda vez que se hace referencia a las preguntas de investigación que guiaron la investigación, así como al logro de los objetivos de la tesis doctoral, sin dejar de lado el análisis de las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y las amenazas que permearon en este trabajo.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1.1. Planteamiento del Problema**

### **1.1.1. Contextualización**

La evaluación formativa consiste en una valoración cualitativa de los logros de un programa educativo a lo largo de su aplicación y la evaluación sumativa, por el contrario, es la valoración cuantitativa de los logros al término de éste (Scriven, 1966). Estos conceptos de evaluación son consecuencia del concepto de evaluación tyleriano, según el cual la evaluación no es solamente el resultado de la aplicación de la prueba estandarizada que mide aprendizajes de los estudiantes con respecto al contenido curricular, priorizando diferencias en los puntajes (Tyler, 1967).

Para Tyler (2011, en: Nowakowsky, 2011) a través de la evaluación se puede comprobar la eficiencia de los programas, al identificar lo que realmente aprenden los alumnos. Es necesario comparar si lo que saben los alumnos tiene relación con los objetivos curriculares, los cuales deben plantearse con claridad para que se eviten distintas interpretaciones por parte de los docentes que repercutan en nivel de aprendizaje. El autor sostiene que la evaluación debe establecer si lo que los alumnos aprenden es un acto de memorización a corto o a mediano plazo, o bien, si son conocimientos permanentes que le sirven al alumno a lo largo de su estadía en la escuela y posteriormente en su vida.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirma que la evaluación formativa es una acción permanente en la que se

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar mantiene un intercambio constante con los alumnos a partir de la retroalimentación, la cual posibilita la adquisición del aprendizaje (OCDE, 2005). Al concretarse en una acción frecuente e interactiva se impacta el aprendizaje, pues permite al docente adaptar las estrategias de enseñanza para la adquisición de habilidades y conocimientos, que permitan al alumno que aprenda a aprender (OCDE, 2005). De esta manera, la información que se obtiene a través de la evaluación formativa le brinda al docente la posibilidad de realizar las adecuaciones curriculares que son las modificaciones que el docente realiza a los contenidos curriculares y a las metodologías para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en ocasiones relacionadas con alguna discapacidad física (Corredor, 2016; Ministerio de Educación de Guatemala, 2009; SEP, 2017 a; SEP, 2019 a) a partir del nivel de desarrollo real y no del potencial como señala Vigotsky (1979).

En este marco de ideas, mediante la evaluación formativa y a partir de la retroalimentación, se generan redes de aprendizaje que promueven el empleo de metodologías que favorecen el aprendizaje autónomo y metacognitivo (López-Pastor, 2009, López Pastor 2011, López-Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro & Webb, 2011) y que además requieren del estudiante un mayor esfuerzo, pues es corresponsable en el proceso de formación (Hortigüela, Pérez Pueyo & Abella, 2015). A su vez, favorece la comunicación entre el docente y el alumno (Osorio & López, 2014), el conocimiento de los contenidos, la efectividad y la adaptabilidad de las estrategias pedagógicas que se aplican en la práctica (Ravela, 2015), la motivación y las experiencias significativas de aprendizaje (Hortigüela, et al., 2015).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Esto significa que la evaluación formativa no consiste en la puesta en práctica de estrategias didácticas que permitan al docente identificar los aciertos o errores en las respuestas que conforman un instrumento que mide el aprendizaje, sino que requiere de estrategias didácticas específicas para cada tipo de aprendizaje, vinculadas con la experiencia del docente y el proceso de enseñanza, que además reflejen la calidad del proceso educativo (Shepard, 2006). Esto es, que se constituya en un proceso interactivo que de muestra del avance del aprendizaje de cada alumno (Mottier, 2010).

Para lograrlo, en el contexto mexicano, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) recomienda que en el proceso de evaluación formativa se consideren los objetivos de los programas que guían el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, su realidad actual y las áreas de mejora para el logro de los aprendizajes. Y que, a partir de ello, se posibilitará al alumno ser el protagonista en el proceso de evaluación, pues podrá identificar lo que aprende y lo que necesita para construir conocimiento (INEE, 2011a).

Es decir, la esencia de la evaluación formativa consiste en la reflexión de lo que se aprende y la confrontación entre el logro de los aprendizajes y lo que se intenta enseñar (Ravela, 2015) denominada también metacognición (Flavell, 2000) en la que es necesaria la interacción permanente entre el docente y el alumno a través de actividades que permitan la comprensión y la aplicación de los conocimientos (Tobón, Pimienta & García, 2010). El proceso metacognitivo se lleva a cabo durante el aprendizaje, con la finalidad de que, en la interacción entre alumnos y el docente, se

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar evalúe el logro del aprendizaje (Osorio & López, 2014; Tobón, et al. 2010) y a su vez el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa (Hortigüela, et al. 2015).

En México, a partir de la Reforma Educativa de 1976, la evaluación formativa se definió como el proceso que permite al docente conocer el nivel de logro de los alumnos en referencia a los objetivos de los programas educativos y se estableció como un proceso permanente durante el ciclo escolar, en el que intervienen el docente y el alumno, pues se incluye el concepto de autoevaluación (DOF, 1976). En la elaboración de la evaluación formativa se emplean técnicas experimentales (estrategias empleadas por los alumnos para demostrar el logro de objetivos) y, pedagógicas (exámenes de conocimientos), centradas en un cotejo cualitativo de las conductas alcanzadas por los alumnos (DOF, 1976).

A partir de los Acuerdos 592 (DOF 2011), 696 (DOF, 2013a), 12/10/17 (DOF, 2017a) y 12/05/18, (DOF, 2018b) se facultó al docente para utilizar los resultados de la evaluación como insumo para la elaboración de la planeación didáctica, en la que el docente organiza el trabajo pedagógico con la finalidad de que los alumnos alcancen los estándares curriculares definidos como la síntesis de los aprendizajes que les llevan a ser competentes en las áreas del conocimiento (DOF, 2011; Escudero, 2009; INEE, 2011a; SEP, 2004).

Cabe señalar que la evaluación formativa no está dirigida únicamente para los alumnos que presentan un nivel de aprendizaje regular contrario a lo que sucede con alumnos que presentan barreras para el logro de las metas o bien, que son



sobresalientes entendido como la forma de aprendizaje que no presenta en los alumnos dificultades severas para el logro de los objetivos curriculares, sino que está planteada además, para evaluar el desempeño académico de los alumnos que presentan NEE relacionadas o no con alguna discapacidad física y también para los alumnos que tienen aptitudes sobresalientes (SEP, 2018a) con la finalidad de brindarles las mismas oportunidades de aprendizaje, según lo estipula el carácter incluyente y de equidad de la educación como un derecho humano universal (UNESCO, 1990), denominada educación para todos que contempla las dimensiones de cultura inclusiva, cuya meta es la generación de una comunidad que considere los valores de inclusión y respeto, a través de una política inclusiva, mediante la cual se establezcan lineamientos para fortalecer a la escuela en su carácter de incluyente, así como implementar prácticas inclusivas para generar ambientes de aprendizaje aptos para todos los alumnos (Booth & Ainscow, 2002; SEP, 2017a).

De esta manera, la información que se obtiene a través de la evaluación formativa le brinda al docente la posibilidad de realizar las adecuaciones curriculares pertinentes (Corredor, 2016; SEP, 2017a), que a su vez, se constituyen en las modificaciones que se realizan a los contenidos del programa educativo (SEP, 2009) partiendo de lo que Vigotsky (1979) denomina como nivel de desarrollo real y no del potencial, a partir del cual el docente diseña actividades que el alumno sea capaz de realizar para el logro de aprendizajes, aunque el criterio para determinar dicho nivel de logro se establece con referencia a las posibilidades del alumno con NEE para lograr el aprendizaje de los contenidos curriculares (SEP, 2009). Por ello, las adecuaciones curriculares son prioritarias para evitar el rezago educativo (SEP, 2009), además de

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar que posibilitan la interdependencia entre las dimensiones de cultura, política y prácticas inclusivas y a su vez, fortalecen la práctica docente y el aprovechamiento escolar de los alumnos, evitando así la exclusión (Booth & Ainscow, 2002).

Por lo tanto, evaluar bajo el enfoque formativo significa elaborar juicios de valor basados en lo que los alumnos demuestran que saben hacer con respecto a un propósito educativo (Ramírez, 2009; SEP, 2004). Sin embargo, autores como Martínez-Rizo (2009, 2013) afirman que evaluar de manera formativa no es un proceso sencillo, pues es necesario erradicar la evaluación desde el enfoque tradicional que representa un recurso para medir de manera cuantitativa el alcance de los objetivos de los programas y no como un seguimiento del aprendizaje que posibilite transformar la enseñanza, debido a que, como sugieren Pérez, Clavero, Carbó y González (2017) hace posible una comunicación constante entre el docente y los alumnos respecto al aprendizaje.

Otro aspecto que para el autor dificulta la evaluación formativa, se relaciona con el énfasis que se da a las evaluaciones externas a gran escala, a partir de exámenes estandarizados para comparar el nivel de rendimiento académico como son las pruebas denominadas Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés), que a partir de 1995 se aplican mediante test estandarizados para elevar la calidad de la educación, que incluye las dimensiones de eficacia, eficiencia, relevancia y pertinencia. Cabe señalar que estas pruebas estandarizadas no toman en cuenta la influencia que ejerce el contexto del aula sobre el nivel de logro

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar del aprendizaje, contrario a la modalidad de la evaluación formativa (INEE; 2018, Martínez-Rizo, 2013).

La evaluación formativa posibilita una valoración justa del nivel de logro de los aprendizajes (Murillo & Hidalgo, 2014; Hidalgo & Murillo, 2017) al considerar el desempeño personal del alumno con igualdad y equidad. Sin embargo, para los autores, la evaluación formativa justa es una tarea difícil que depende de las concepciones que al respecto tengan los docentes, las cuales son además motivo de diversidad en las interpretaciones que realizan. Dichas concepciones son las creencias que resultan de la experiencia sobre un hecho o fenómeno en particular, influenciadas por las características del entorno en las que el hecho o fenómeno transcurre (Coll & Remesal, 2009). Para Murillo & Martínez (2018) la evaluación formativa es igualitaria y está caracterizada por la transparencia en cuanto a que los alumnos conozcan los instrumentos y los criterios de evaluación que emplea el docente.

Por su parte, Prieto y Contreras (2008) refieren que los docentes construyen sus propias concepciones de manera inconsciente, asociándolas a sus estados emocionales y a sus estructuras cognitivas resultado de las experiencias personales y laborales. Estas concepciones se legitiman y se reproducen como creencias en un entorno social, de tal suerte que se convierten en una influencia directa para las prácticas de la evaluación y para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que perduran y forman parte del hacer cotidiano de las escuelas.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Con respecto a la influencia de las concepciones que tienen los docentes sobre la evaluación, Vandeyar y Killen (2007) determinan cuatro tipos de relaciones identificadas en el Sistema Educativo Sudafricano, y que se consideran: i) como una herramienta para obtener información del desempeño de los alumnos mediante la cual se tomen decisiones para el manejo de los programas educativos, ii) como un mecanismo a través del cual los estudiantes sean responsables de sus propios aprendizajes, iii) como una necesidad de los profesores para obtener una calificación sumativa de rendición de cuentas y, iv) como un trámite irrelevante que se resisten elaborar, al que denominan evaluación formativa.

A su vez, Murillo, Hidalgo y Flores (2015c) determinan que el contexto en el que se ubica cada escuela es un factor que influye en las concepciones que los docentes tienen sobre el proceso de la evaluación. De ahí, que los autores consideren que, en los contextos socioeconómicos más favorecidos, se realizan evaluaciones más objetivas apoyándose en referentes externos porque buscan la excelencia en el aprendizaje, a diferencia de los contextos marginados en los que las evaluaciones son valoraciones de los avances de cada alumno y los resultados se emplean de manera interna en las escuelas.

### **1.1.2. Definición del problema.**

En la evaluación formativa, un aspecto relevante se refiere a la diversidad de juicios de valor que realizan los docentes del nivel de preescolar para determinar el nivel de logro de los aprendizajes con respecto a los contenidos curriculares del

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar programa educativo, que se requiere para elaborar el reporte de evaluación trimestral. Esta dificultad no es privativa de las docentes de la zona de educación preescolar seleccionada para la tesis doctoral, pues ya se han realizado investigaciones al respecto (Gómez & Seda, 2008; Guzmán, Marín & Castro 2012; Martínez & Rochera, 2010; Sañudo & Sañudo, 2014), que evidencian que los juicios de valor que realizan los docentes carecen de una base conceptual y se validan únicamente mediante una calificación numérica que toma como referencia la repetición de un aprendizaje, más no de su aplicación (Ramírez, 2009) y que plasman en un reporte de evaluación.

Dicho reporte tiene una periodicidad trimestral y su función es la certificación por parte de la autoridad educativa que valida el logro de los aprendizajes de cada grado escolar, así como el logro del perfil de egreso de cada nivel educativo (DOF, 2018 b). Por ello, la importancia de la sistematización que hace el docente del logro del aprendizaje, mediante el uso de instrumentos como las listas de cotejo, el diario de trabajo y las rúbricas, instrumentos sugeridos en el Programa de Educación Preescolar vigente (PEEP 2017) para tal fin (SEP, 2017b) y de cuyo diseño es responsable cada docente.

Para Ravela (2015), los docentes fungen como usuarios fundamentales de la certificación, por lo que los juicios de valor que realicen deben evitar la confusión y la arbitrariedad, lo que ocurre de manera frecuente, cuando el docente atiende a los enfoques normativos (referidos a la asignación de una calificación que responde al mejor rendimiento escolar de un alumno en comparación a los demás alumnos de su clase, lo que provoca competencia, más que aprendizaje), y de progresos (cuando el

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

juicio de valor se basa en los propios logros del estudiante, comparados con sus logros iniciales).

En el caso de la evaluación formativa, los juicios de valor deberían basarse en un enfoque criterial mediante el cual el aprovechamiento de un alumno se mide a partir de su propio logro del aprendizaje y del desarrollo de habilidades que determina el programa educativo, por lo que se hace necesario que existan niveles de desempeño claramente establecidos que motiven en el alumno la responsabilidad para mejorar su nivel de dominio en cada asignatura (Ravela, 2015). Sin embargo, a partir de las modificaciones en el diseño curricular de los distintos programas educativos de preescolar, no es posible aún concretar los niveles de desempeño y la manera en que deberían describirse mediante juicios de valor; a pesar de que en el programa educativo vigente se ha reducido la cantidad de aprendizajes y se ha modificado el reporte de evaluación diseñado por la SEP desde el ciclo escolar 2012-2013, el cual en dos de sus versiones contó con una escala valorativa constituida por cuatro niveles de desempeño: destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente (SEP, 2012 c; DOF, 2018b) y que actualmente elimina esa escala para ser sustituida por sugerencias y observaciones por parte del docente, dirigidas a los padres de familia con la finalidad de que apoyen el aprendizaje de sus hijos (DOF, 2019).

Esto representa una dificultad para las docentes, pues debido a que solo existe un programa educativo para los tres grados de educación preescolar, se genera una falta de gradualidad de los aprendizajes esperados contenidos en el programa, así como una falta de sugerencias de actividades didácticas que se relacionen con los

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar aprendizajes esperados y que guíen a los docentes en la selección de criterios de evaluación, para evitar la complejidad y la subjetividad en la sistematización de la información del rendimiento escolar de los alumnos.

Si bien, las docentes son capaces de identificar algunos indicadores de evaluación con relación al criterio para determinar el alcance de los aprendizajes, no existe un acuerdo que determine hasta qué punto se considera que el alumno efectivamente logra cada uno de ellos. Derivado de esta situación, es que los reportes de evaluación trimestrales contienen información imprecisa sobre el proceso que sigue cada alumno para la construcción y logro de los aprendizajes.

A nivel internacional se han realizado investigaciones sobre el impacto de la evaluación formativa en la práctica docente, por ejemplo, la OCDE (2005) analizó el proceso de evaluación formativa de los sistemas educativos de Australia, Canadá, Dinamarca, Escocia, Finlandia, Inglaterra, Italia y Nueva Zelanda e identificó que en todos los países se promueve el desarrollo de la evaluación formativa con base en la interacción de los alumnos en el aula, el empleo de distintos instrumentos de evaluación, el seguimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno, el empleo de distintas metodologías adaptadas a las necesidades particulares de aprendizaje y, la implicación de los alumnos en el proceso personal de aprendizaje.

Sin embargo, identificaron que no todos los docentes aceptaban el enfoque evaluativo, se resistían a cambiar la logística del proceso de evaluación, debido a que preferían aplicar exámenes que determinaran el nivel de conocimiento, más que llevar

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar un seguimiento del proceso que siguen los alumnos para lograr el aprendizaje, como lo establece la evaluación formativa. Debido a ello, el Organismo sugirió la creación de una política educativa para implementar la evaluación formativa enfocada en la atención de la enseñanza y del aprendizaje, como complemento de la evaluación sumativa, para establecer un vínculo con los distintos niveles educativos, además de capacitar a los docentes en el procedimiento de la evaluación formativa (OCDE, 2005).

Tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde 1998 con la Declaración de Bolonia, se elaboró en España una investigación sobre el contraste en la perspectiva que sobre evaluación sumativa y evaluación formativa tienen alumnos de diferentes grupos escolares que cursan las mismas asignaturas y, se concluyó que los alumnos valoran ambos enfoques, pero afirman que alcanzan mejores resultados cuando se les evalúa de manera formativa, porque reciben retroalimentación constante por parte del docente y son más conscientes de sus propios logros; aunque manifiestan confusión al inicio de cada asignatura, por no estar acostumbrados a que la evaluación formativa sea parte del proceso de aprendizaje (Hortigüela, Pérez Pueyo & Abella, 2015; SEP, 2012 e). En el contexto holandés, Segers y Tillema (2011) revelan que los docentes y los alumnos tienen distintas concepciones sobre evaluación; para algunos es el instrumento que mide el nivel de aprendizaje y que rinde cuentas de los resultados; otros la interpretan como un mecanismo que apoya el proceso de aprendizaje.

De igual manera, en Latinoamérica los docentes de los niveles de preescolar y de primaria perciben a la evaluación formativa como un recurso para la mejorar el nivel



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar de logro del aprendizaje, pues se percatan de la importancia de recuperar los conocimientos previos de los alumnos, así como de ofrecerles retroalimentación. Sin embargo, presentan dificultades para elaborar un registro que sistematice los juicios de valor sobre su rendimiento académico (Picaroni, 2011). Al respecto, Guzmán, Marín y Castro (2012), Saltos y Chiriboga (2016) y Pérez, Clavero, Carbó y González (2017) sugieren la necesidad de concientizar a los docentes sobre las ventajas en el empleo de la evaluación formativa, para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

Los autores argumentan que esta forma de evaluación no se lleva a la práctica debido al desconocimiento del proceso y la ratio de alumnos de cada grupo escolar, sin embargo, proponen la ventaja de emplearla porque rompe con los criterios rígidos de la evaluación tradicional y a su vez permite entablar una comunicación constante entre el docente y los alumnos sobre el logro de los aprendizajes y les brinda la oportunidad de desempeñarse con base en los perfiles establecidos en los programas de enseñanza.

Otro factor que sugieren se debería considerar en el proceso de la evaluación formativa corresponde al contexto en el que se insertan las instituciones educativas, al ser determinante para la funcionalidad de la evaluación, ya que, en los contextos marginados, la evaluación es inconsistente y poco objetiva (Murillo, et al., 2015c), debido a que como señalan Vandeyar y Killen (2007) las ideas previas que tienen los docentes con respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos dependiendo del contexto socioeconómico al que pertenecen, determinan los criterios que siguen

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar para emitir juicios de valor de su aprovechamiento escolar. Por lo que aseguran que la pertenencia de los alumnos a contextos no marginados otorga mayores oportunidades para alcanzar mejores niveles de logro académico.

En México, a pesar de que directivos y docentes conocen la evaluación formativa, su implementación es mínima debido a la falta de capacitación en estrategias de evaluación para transformar el aprendizaje. Una medida que propone el INEE (2011a) consiste en capacitar a los docentes para que aprendan a identificar la información relevante del desempeño de los alumnos mediante la observación y cuestionamiento permanente, además de que desarrollen la habilidad de sistematización con la finalidad de que los juicios de valor que emitan definan el logro de los aprendizajes.

En el nivel de preescolar Gómez y Seda (2008) afirman que los docentes realizan una evaluación formativa con base en sus creencias, porque no cuentan con un instrumento que les sirva de guía para identificar lo que los alumnos aprenden; por lo que consideran a la evaluación más como un trámite administrativo y no como un recurso que mejora la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos. Es decir, que no es suficiente que el docente conozca teóricamente la evaluación formativa (Sañudo & Sañudo, 2014) sino que sea capaz de sistematizar la información mediante un instrumento que facilite la interpretación de lo que los alumnos aprenden (Martínez & Rochera, 2010).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Otro factor que incide en la evaluación formativa de dicho nivel, consiste en las características de la edad cronológica de los alumnos, como son las cognitivas o de formas de construcción de conocimiento, las afectivas o de expresión de sentimientos y de adaptación al ambiente escolar y las físicas, referidas al desarrollo biológico, que requieren que el docente realice una evaluación de tipo formativo, en la que registre de manera permanente los logros y las áreas de oportunidad de cada alumno, para que esta información la emplee en la práctica a través de estrategias didácticas que les apoyen en el desarrollo integral de las áreas intelectual, social y física (SEP, 1981; SEP, 1992; SEP, 2004; SEP, 2011b; SEP 2017b). Debido a estas características, el docente debe promover el aprendizaje interactivo, con metodologías de carácter colaborativo a partir de los conocimientos previos de los alumnos y del intercambio de experiencias (Tobón et al., 2010), que les permitan la construcción de las operaciones formales del pensamiento (Piaget & Inhelder 1981) con mayores probabilidades en la construcción de conocimiento multifacético y de su aplicación en distintos contextos (SEP, 2017b).

En este sentido, el diseño adecuado que realice el maestro de las actividades didácticas en la educación preescolar es un factor primordial para la observación del nivel de alcance de los aprendizajes en el enfoque de la evaluación formativa (DOF, 2018b). Por ello, se establece que la evaluación formativa sea parte de la planeación didáctica, ya que se requiere revisar la relación de las actividades didácticas con los objetivos del programa educativo y, por ende, con los aprendizajes especificados para cada campo de formación académica, área de desarrollo y ámbito de autonomía curricular (DOF, 2018b; DOF, 2019; SEP, 2017b).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Sin embargo, solo los programas de 1979, 1981 y 1992, contenían actividades didácticas (SEP, 1979; SEP, 1981; SEP, 1992). Es a partir de los programas de enfoque por competencias 2004, 2011 y 2017 que están vigentes (SEP, 2004; SEP, 2011; SEP, 2017a) que el diseño de las actividades didácticas queda a criterio del docente, lo que dificulta la puesta en práctica de la evaluación formativa, porque se da lugar a la variedad de criterios para valorar el nivel de logro de los aprendizajes con base en la complejidad que tienen las actividades didácticas desde su diseño.

En el nivel de preescolar se han realizado cambios con respecto a la forma de registro del logro de los aprendizajes mediante la evaluación formativa; por ejemplo, en la década de los 70's el docente publicaba los resultados de la evaluación en un cartel en el que especificaba de manera individual los objetivos curriculares para cada una de las áreas de desarrollo: emocional social, cognoscitiva, de lenguaje y motora, logrados por cada uno de los alumnos (SEP, 1979). A partir de la década de los 80's, el registro de la evaluación formativa se realizó de manera individual, a través de una rúbrica diseñada por la SEP, que contenía tres niveles de logro para cada una de las áreas de desarrollo (SEP, 1981). Más adelante, durante la vigencia del PEP 1992, el docente no realizaba un reporte individual del nivel de logro de los aprendizajes, sino que únicamente informaba de manera general el nivel de logro de los aprendizajes al inicio, intermedio y fin del ciclo escolar, sin apoyarse en ningún tipo de instrumento estandarizado o de alguna boleta de calificaciones (SEP, 1992).

Es hasta el ciclo escolar 2012-2013, cuando la información se sistematizó en el Reporte de Evaluación individual que es el documento normado por la SEP, en el que

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar quedó asentado el aprovechamiento escolar (DOF, 2013). Dicho reporte de evaluación tiene como antecedente a la cartilla de evaluación que comenzó a emplearse a partir del ciclo escolar 2012-2013 (SEP 2012a; SEP, 2012b; SEP, 2012c) y posteriormente cambió de nombre al de reporte de evaluación (DOF 2013a), en el que el docente registra trimestralmente las observaciones sobre el logro de los aprendizajes especificados en los campos formativos o campos de formación académica (SEP, 2012a; SEP, 2012b), así como en las áreas de desarrollo personal y social y en los ámbitos de autonomía curricular (SEP, 2017a; SEP,2017b) (Anexo 11) . La información contenida en el Reporte de Evaluación se recupera a partir de los distintos instrumentos que el docente diseña para evaluar lo que los alumnos aprenden en cada una de las actividades didácticas que también son diseñadas por cada docente.

Como puede observarse, aun cuando los programas educativos mencionados para el nivel de educación preescolar promueven la realización de la evaluación formativa, la falta de gradualidad de los aprendizajes, aunado a la ausencia al menos de un instrumento de evaluación base, como lo fue el caso de la rúbrica diseñada por la SEP para la versión 1981, dificultan la elaboración de juicios de valor en los docentes, al no abordar de manera equitativa los aprendizajes de cada uno de los campos de formación académica o de las áreas de desarrollo personal y social que definen el perfil de egreso de educación básica.

Y aunque la acreditación del nivel preescolar no depende de una calificación numérica, como es el caso de los otros dos niveles de educación básica que son primaria y secundaria, el docente debe registrar el aprovechamiento escolar de cada

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar alumno a través de la valoración cualitativa de los logros de los aprendizajes y de las áreas de oportunidad en los campos de formación académica, componente de autonomía curricular y áreas de desarrollo socioemocional a través del registro de observaciones en el reporte de evaluación (SEP, 2017a; SEP,2017b) aunque cabe aclarar que el nivel de educación preescolar se acredita tan solo con el hecho de haberlo cursado, por lo que no puede haber reprobación (DOF, 2018 b; SEP, 2019d).

## 1.2. Preguntas de Investigación

### **Pregunta general:**

¿Cuál es el proceso que implementan las docentes de educación preescolar en la evaluación formativa?

### **Preguntas específicas:**

¿Cuáles son los instrumentos que utilizan las docentes para la elaboración de la evaluación formativa de los alumnos?

¿En qué se basan los juicios de valor que realizan las docentes para determinar el nivel de logro de los aprendizajes?

¿Cuáles son las estrategias que emplean las docentes para registrar información sobre el nivel de logro de los aprendizajes en el Reporte de Evaluación?

### **1.3 Justificación.**

A pesar del tiempo en que la evaluación formativa se ha puesto en práctica, según lo indican los registros oficiales, desde 1976 (DOF,1976) el INEE (2008), los resultados de las pruebas estandarizadas denominadas Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (Excale), para medir los aprendizajes de los alumnos de educación básica, que en preescolar se clasifican como Excale 00, continúan situando a los alumnos en el nivel medio, según la escala aplicada dividida en cuatro niveles: inferior al básico, (200-300 puntos); básico (301-500 puntos), medio (501-600 puntos) y alto (701-800 puntos) (INEE, 2008). Los resultados llaman la atención al no ser los esperados a más de una década del trabajo pedagógico con programas sustentados en el enfoque por competencias, que promueven el empleo de la evaluación formativa como proceso que mejora el aprendizaje (Popham, 2013) por lo que la tesis doctoral se justifica en los criterios de: conveniencia, utilidad teórica, utilidad metodológica, implicaciones prácticas y relevancia social, que según Hernández, et al. (2010), apoyan una investigación científica.

Es conveniente conocer el proceso que realizan las docentes de la zona de educación preescolar seleccionada, para identificar si lo realizan a partir de un enfoque formativo, es decir, si los juicios de valor del aprovechamiento escolar sirven para modificar las estrategias de enseñanza que favorezcan el logro de los aprendizajes especificados en cada campo de formación académica y en cada área de desarrollo personal y social contenidos en el programa oficial vigente para la educación preescolar.



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

La modificación en la enseñanza implica enfatizar el trabajo colaborativo, para crear un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos compartan conocimientos y experiencias que les permitan modificar sus estructuras cognitivas y sus habilidades y demostrar lo que aprenden. De esta manera, se fomenta en las aulas el aprendizaje entre pares con el objeto de que los alumnos analicen los contenidos en igualdad de oportunidades, con lo que se genera un clima escolar democrático e inclusivo que posibilita la convivencia sana y pacífica (SEP 2017a; SEP, 2017b; SEP, 2018a).

El aporte teórico de la tesis radica en analizar la viabilidad del procedimiento de evaluación formativa establecido en el programa educativo vigente para educación preescolar, que determina el empleo de distintos instrumentos a criterio del docente, para el registro del nivel de logro de los aprendizajes con base en los juicios de valor que él determina, debido a que, en el mapa curricular los aprendizajes no están graduados. Por lo que la información que el docente recupera acerca del nivel de logro, le sirve para elaborar el reporte de evaluación que la SEP determina como instrumento oficial.

En este marco de ideas la evaluación formativa se define como una herramienta de la práctica docente, (Martínez-Rizo, 2009; Ravela, 2015) que facilita la identificación de criterios de evaluación sistemáticos, sobre el aprovechamiento escolar. De allí que el aporte metodológico de la tesis doctoral sea describir el proceso que siguen las docentes de la zona escolar seleccionada en la evaluación formativa del aprendizaje, con la finalidad de que identifiquen en la diversidad de los juicios de valor sobre el logro académico, aquellos elementos que les sirvan para interpretar el reporte de

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

evaluación como una herramienta que les apoye en la modificación de estrategias que impacten en la mejora del aprendizaje de sus alumnos, en el marco de una educación de calidad, con equidad e inclusión; por lo que la implicación práctica de la tesis doctoral, consiste en el conocimiento del uso que dan las docentes a la evaluación formativa para llevar un seguimiento de lo que los alumnos aprenden y de la forma en que lo hacen.

La relevancia social de la tesis doctoral está planeada para que las docentes de otras zonas de educación preescolar hagan de la evaluación formativa un elemento fundamental en su quehacer educativo, coadyuvante en la transformación de su práctica pedagógica desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica, que las lleve a identificar los beneficios de un proceso de evaluación sistematizado y mejoren la relación de lo que Van Manen (2007) establece entre el ser y la práctica; es decir, entre el concepto que tienen sobre la evaluación formativa y la manera en que la llevan a cabo, y con ello se les devuelva la esperanza pedagógica, que es la forma de renovar una experiencia (Van Manen, 2003). Este concepto que según Ayala (2011; Ayala, 2016) contrarresta las situaciones de rutina, irrelevantes e inesperadas que forman parte del quehacer cotidiano del docente.

#### **1.4. Supuesto teórico.**

El proceso que implementan las docentes de educación preescolar en la evaluación formativa refleja el nivel de aprovechamiento escolar de los estudiantes.

#### **1.5 Limitaciones del estudio.**

La investigación es viable, debido a que, la dificultad que presentan los docentes para llevar un seguimiento sistemático de los avances y áreas de oportunidad de sus alumnos, mediante juicios de valor certeros, es una constante en educación preescolar, debido a tres posibles causas: i) lo impreciso en la información que sobre el proceso de evaluación formativa aborda el programa oficial vigente, ii) la cantidad y falta de gradualidad de los aprendizajes esperados a evaluar que se determinan en el programa, y, iii) la escasa capacitación dirigida al docente en el rubro de evaluación.

En este sentido, la tesis doctoral puede llevarse a cabo porque existen las condiciones para realizarla ya que se tiene acceso a las instituciones educativas seleccionadas y la investigación se puede realizar en tiempo real. La repercusión de la tesis doctoral radica en la capacitación para las docentes de la zona escolar seleccionada, para que realicen una evaluación de los aprendizajes de manera formativa y elaboren el reporte de evaluación de cada alumno con información veraz mediante la cual se identifique con precisión el nivel de aprovechamiento escolar.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

La limitación para su ejecución consiste en la actitud que asuman las docentes al tiempo de proporcionar información sobre su experiencia con la evaluación formativa, o bien el deseo de compartir, o no, su propia realidad, por diversas causas. Ayala (2016) refiere que se requiere de una actitud de apertura y sensibilidad como uno de los principales factores al tiempo de recuperar información sobre un fenómeno vivido, porque es el punto de partida de una investigación con carácter fenomenológico-hermenéutico que describa e interprete las características del fenómeno con base en la reflexión.

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

## **2.1 La evaluación educativa.**

### **2.1.1. Antecedentes de la evaluación formativa.**

La evaluación formativa tiene sus antecedentes en los trabajos de Tyler (1967), quien define la evaluación del aprendizaje como el medio para evaluar el currículo que permita determinar los objetivos de cada programa educativo y el proceso para alcanzarlos; lo que le proporciona a la evaluación el carácter de científica en miras a mejorar la calidad de la educación. Esta visión de la evaluación supera la concepción que para esta época se tenía desde un enfoque conductista, en la cual el factor psicológico era primordial, y el pedagógico pasaba a segundo término, supeditándose únicamente a la comprobación del aprendizaje mediante la respuesta a un estímulo. En este sentido, la propuesta del autor radica en la definición de objetivos claros de lo que se quiere que el alumno aprenda, para que la evaluación se convierta en un elemento del currículo, mediante el cual el docente realice juicios de valor que determinen el nivel de alcance de cada objetivo.

Esto solo será posible dejando de concebir la evaluación como una forma homogénea de valorar el aprendizaje para conceptualarla como una alternativa que permite determinar el avance individual de los alumnos, al identificar las semejanzas y las diferencias en las formas de aprender (Martínez-Rizo, 2015 a; Ravela, Picaroni & Loureiro 2017; SEP, 2017a; SEP, 2017b). Debido a que cada alumno tiene un potencial dinámico para el aprendizaje que es único, la evaluación debe alejarse del concepto de aprendizaje como el producto de un condicionamiento en el que

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar solamente se acepten como válidas las respuestas correctas; de allí su postura de cuestionar el valor de la evaluación en la forma en que se plantea en diseños curriculares conductistas (Tyler, 1967).

En este sentido, Cronbach (1963, En Stufflebeam, Madaus & Kellaghan, 2002), expresa que la evaluación debe emplearse para mejorar los programas educativos al tiempo que se estén poniendo en práctica, porque el empleo de la evaluación con fines comparativos no conlleva a ningún beneficio en el aprendizaje, solamente es una acción repetitiva. Es decir, no es suficiente obtener puntajes y promedios; por el contrario, lo que hace falta es el empleo de la evaluación como soporte para apoyar el aprendizaje.

Por su parte Stake (1967) postula un modelo de evaluación al que denomina Respondente y que significa una forma de valorar el impacto de un programa con base en las expectativas que de él se tienen, para lo cual es importante que el evaluador conozca las características del programa y los intereses de sus destinatarios. La importancia de este modelo radica en identificar el impacto que tienen los programas educativos en el aprovechamiento escolar. El autor, sugiere que se utilicen dos matrices para las etapas de: antecedentes, proceso y resultados de la evaluación. La primera matriz se denomina descriptiva y en ella se registran las observaciones de la actuación de los alumnos con base en los propósitos educativos y en la segunda matriz conocida como de juicio, se describen las interpretaciones del docente con respecto a los logros de los alumnos.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Los beneficios que la evaluación Respondente otorga a los docentes consisten en centrarse en las actividades propuestas por los programas educativos y resaltar la importancia de la aplicación de los contenidos en situaciones cotidianas, más que la acumulación de conceptos teóricos. Por lo que identificar las distintas interpretaciones que realizan los alumnos con respecto a los contenidos de las distintas asignaturas, permite tanto a los alumnos como al docente, identificar las necesidades individuales de aprendizaje y contar con información fidedigna para valorar el logro de los objetivos educativos, lo que fortalece además la comunicación entre el evaluador y el evaluado (Stake, 2011).

En este proceso es importante considerar que los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes pueden tener relación con las condiciones socioculturales y económicas de los alumnos, debido a la falta de interés de algunas familias por apoyar las tareas escolares, o bien porque algunos docentes consideran que las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos influyen en el nivel de logro de los aprendizajes. En este sentido, la función de la escuela como promotora de aprendizaje se cuestiona, pues no logra disminuir el nivel de inequidad en las formas de enseñanza (Coleman, Campbell, Hobson, Mc Partland, Mood, Weinfeld & Robert, 1966). En este contexto, para los autores la escuela promueve la segregación de alumnos, ya sea por sus capacidades intelectuales, o por su origen étnico.

Debido a ello, la apertura de la Education Art en 1944 en Gran Bretaña que ofrecía la educación secundaria gratuita a los estudiantes ingleses, son ejemplos de estrategias que pretenden disminuir el efecto de la desigualdad social para recibir



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar educación (Marqués, 2016). Estas estrategias son consecuencia de un cambio de ideología producto de la Segunda Guerra Mundial y de la influencia del capitalismo, que pretende terminar con el tracking o diferenciación de oportunidades de educación según la condición de clase social de los alumnos, mediante reformas educativas denominadas comprensivas, las cuales tenían como objetivo implementar un diseño curricular que además de lectura y cálculo, contemplara otras asignaturas (Marqués, 2016).

Ante la necesidad de emplear la evaluación como un proceso de mejora en la toma de decisiones, Stufflebeam (1971) desarrolló el modelo holístico de evaluación denominado Contexto, Entrada, Proceso, Producto (CIPP). Por contexto se refiere al estado inicial que será motivo de evaluación, considerando los objetivos que deben alcanzarse. La entrada se refiere a la evaluación de programas alternativos que apoyen en la toma de decisiones, con respecto a los resultados obtenidos en la evaluación de contexto. En cuanto al proceso se considera la evaluación de las etapas de implementación de un proyecto que surge con la información resultante de la evaluación de contexto y de entrada y, finalmente el producto es la etapa final que responde a las necesidades detectadas al inicio de la evaluación y que se basa en los objetivos para los cuales estaba diseñada.

A partir del modelo de Stufflebeam y Skinfield (1995) se define la evaluación como un enjuiciamiento constante para valorar algo de manera continua y sistemática, que debe cumplir con cuatro condiciones: la utilidad para identificar las deficiencias y los aciertos durante todo el proceso, la factibilidad para su elaboración, teniendo

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

cuidado de contemplar la totalidad de la información que se genere durante el proceso de evaluación, lo que evita complicaciones al tiempo de generar juicios de valor; la ética, para respetar los criterios de evaluación y no sesgar los resultados y la exactitud, con el propósito de evitar conclusiones ambiguas que eviten o dificulten la toma de decisiones.

Los autores concuerdan con lo complejo de esta definición por la subjetividad en los juicios de valor que dependen del criterio de quien los realice. Sin embargo, argumentan la fuerza positiva de una evaluación con base en juicios de valor que radica precisamente en encontrar las debilidades y las fortalezas de lo que se evalúa, con la pretensión de mejorar. Asimismo, sostienen que la evaluación ha de ser: i) comparativa desde su inicio, al partir de las características de una realidad en contraste con la realidad deseada; ii) no comparativa, al efectuarla durante el proceso de aprendizaje y, iii) parcialmente comparativa, en los períodos en los que se determine hacer cortes para analizar el procedimiento y los logros.

Stufflebeam y Skinfield (1995) definen cuatro categorías de evaluación: a) la pseudoevaluación o pretexto para justificar los resultados de un procedimiento, b) la cuasievaluación, que se limita a medir el alcance de los objetivos, al estilo tyleriano, sin detenerse al análisis del proceso, c) la evaluación verdadera, cuya finalidad es emitir juicios de valor que sirvan para tomar decisiones encaminadas a mejorar los resultados obtenidos y, d) la evaluación holística, conocida como CIPP, derivada de la evaluación verdadera pero más sistematizada al considerar el contexto en el que se realiza la evaluación, la información con la que se cuenta en su inicio, el proceso en el

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar que se analiza la información proveniente de diversas fuentes y el producto o resultado de la evaluación

Asimismo, la evaluación según Stufflebeam y Skinfield (1995) tiene tres usos: de perfeccionamiento, referido al informe de resultados con fines de mejora, de recapitulación de evaluaciones pasadas para identificar las mejoras o las diferencias y, de ejemplificación o empleo de la información para futuras evaluaciones. Con lo anterior los autores asumen el carácter sistemático de la evaluación, que la convierte en un procedimiento alejado de la subjetividad, siempre y cuando los juicios de valor se realicen con base en criterios establecidos y no sean producto de la sola intuición, por lo que recomiendan el empleo de técnicas e instrumentos para recuperar la información y procesarla, tales como la observación y la entrevista.

La práctica de una evaluación sistemática y constante influye en la conformación de una escuela eficaz definida como aquella que centra sus esfuerzos en el logro de los aprendizajes (Sammons, Thomas & Mortimore, 1997; Sammons, 1998; Sammons & Bakkum, 2011) por lo que se retoma del modelo de evaluación CIPP, para generar el propio, en el que se considera como contexto al currículo, a los resultados de pruebas estandarizadas a gran escala y al apoyo de los estudiantes por parte de sus familias; como entrada (input), al nivel individual de aprendizaje de cada alumno y a la experiencia docente; como proceso, al liderazgo de la escuela en su visión de futuro con altas expectativas, al enfoque educativo centrado en el alumno, al seguimiento del desempeño del alumno y a la calidad en la enseñanza y finalmente, como producto, a la suma de los anteriores.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Ya que como lo menciona Gardner (1995), la evaluación del aprendizaje es mucho más que la aplicación de una prueba escrita, que generalmente solo mide algún tipo de inteligencia. De allí que su propuesta consiste en realizar evaluaciones contextualizadas, es decir, aquellas que se realicen en situaciones familiares a los alumnos, y que le permitan expresar lo que saben y lo que pueden hacer. Sugiere sacar a la evaluación del aula y darle un giro distinto, como una actividad que se realice en público, a manera de exhibiciones en las cuales cada alumno pueda argumentar sus respuestas, previo conocimiento de los criterios de evaluación. El autor resalta la importancia de que el docente registre los tipos de inteligencia que el alumno pone en práctica al tiempo de ser evaluado y contrastarlo con registros previos realizados durante las clases a través de la técnica del portafolios.

Por su parte Sadler (1989) refiere que para que la evaluación alcance el carácter de formativa es necesario que cumpla con tres requerimientos: i) claridad en el objetivo que se pretende alcanzar al finalizar el período de enseñanza y de aprendizaje, ii) el conocimiento de la situación en la que se encuentra el alumno con respecto a las metas de aprendizaje que a su vez sirva como referente para identificar el nivel de logro de los nuevos aprendizajes y, iii) claridad en las estrategias de enseñanza.

Además. para Wiggins (1990) la evaluación debería tener el calificativo de auténtica, al constituirse como un desafío para el alumno, que le implique poner en práctica sus conocimientos, más que un simple acto de recordar datos para dar una respuesta. Una evaluación auténtica es distinta a una prueba escolar diseñada con

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

reactivos que pocas veces hacen alusión a una situación real, más bien se trata de situaciones artificiales, que se ocupan de medir el nivel de dominio de los contenidos de las asignaturas.

En este sentido, la evaluación auténtica está más acorde con el enfoque pedagógico por competencias porque resalta el empleo de métodos activos que promuevan el desarrollo autónomo del alumno, así como de su capacidad de autorregulación que le permita reflexionar sobre sus propios aprendizajes (Vallejo & Molina, 2014). Los autores afirman que para el logro de una evaluación auténtica se requiere de una retroalimentación constante por parte del maestro a través de la cual el alumno reflexione sobre sus logros y áreas de oportunidad; por lo que debe practicarse la autoevaluación o valoración personal; la coevaluación, o evaluación en conjunto y la heteroevaluación, por parte del docente. Mediante esta práctica se hace posible una evaluación de proceso o formativa como experiencia educativa que vincula los ámbitos personal, cognitivo y social (Vallejo & Molina, 2014), que garantiza la función de la evaluación en el desarrollo de competencias (Escudero, 2009).

Sin embargo, Ravela et al. (2017) sostienen que la evaluación se ha supeditado a la práctica de los exámenes y a la calificación de los mismos, sin tomar en cuenta las cinco categorías de actividades que pueden realizarse en el aula para lograr una evaluación que priorice el aprendizaje: i) recordar y reproducir, que hacen referencia a los exámenes que únicamente requieren la evocación de un tema; ii) aplicar algún procedimiento o fórmula para acertar en la respuesta; iii) construir significados a partir de la interpretación de algún concepto o procedimiento; iv) valorar las distintas

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar alternativas para encontrar una solución al correspondiente argumento de la respuesta y, v) diseñar modelos o procedimientos que impliquen formas de representación distintas a las convencionales.

### **2.1.2. Las pruebas estandarizadas a gran escala.**

Aunado al proceso de evaluación en las aulas y que se determina por las instituciones, es necesario mencionar las pruebas estandarizadas a gran escala conocidas también como externas, las cuales están diseñadas para medir el aprovechamiento escolar. Se considera que estas evaluaciones miden los resultados del aprendizaje y no así el proceso, al estilo de la evaluación formativa (Martínez- Rizo, 2009; Martínez-Rizo, 2015). Estas pruebas surgen en Estados Unidos de Norteamérica en la década de los 60's (Popham, 1999), y cada vez cobran mayor fuerza debido al incremento de la cobertura educativa en la mayoría de los países, que hace necesario medir el nivel de aprovechamiento escolar (INEE, 2018). Las pruebas a gran escala se aplican a una muestra representativa de alumnos, con la finalidad de medir la calidad de la educación (INEE, 2018; Popham, 1999). Se clasifican en las categorías de: aptitudes, cuyo objetivo es predecir el rendimiento académico y logro, encargadas de medir el nivel de conocimiento (Popham, 1999).

A nivel internacional existen pruebas a gran escala, como la denominadas Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) y el Estudio Internacional de Progreso en Alfabetización Lectora (PIRLS, por

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar sus siglas en inglés). Ambas pruebas son aplicadas por el International Association from the Evaluation of Educational Achievement (IEA)<sup>2</sup>. La prueba TIMSS se aplica cada cuatro años y la prueba PIRLS cada cinco (IEA, 2018). TIMSS es de tipo muestral y está diseñada para los alumnos que cursan los grados cuarto y octavo de educación básica, que son el equivalente en México, a cuarto grado de primaria y segundo grado de secundaria. Es una prueba que mide el nivel de alcance de los contenidos curriculares. Consta de un cuestionario dirigido a los alumnos con preguntas sobre ciencia y matemáticas, un cuestionario sobre el contexto familiar y escolar diseñado para ser contestado por los alumnos y un cuestionario con preguntas sobre el ambiente de enseñanza, dirigido a docentes y directivos (IEA, 2018).

Su objetivo consiste en comparar el nivel de logro de los aprendizajes entre los alumnos de los diferentes países que obtienen en cuarto grado de educación básica con los que obtienen cuando cursan el octavo grado. El diseño de TIMSS abarca tres niveles: i) el programa educativo, que se refiere al diseño curricular, ii) la implementación del programa por los docentes y, iii) los aprendizajes alcanzados como consecuencia de los niveles anteriores. Los niveles de medición de logro son: avanzado, alto, intermedio, bajo, e inferior (IEA, 2018).

Por otro lado, PIRLS se aplicó por primera vez en 2001, con el objetivo de evaluar la capacidad que tenían los alumnos de cuarto grado de primaria para localizar

---

<sup>2</sup> IEA es una cooperativa internacional, sin fines lucrativos constituida por gobiernos, investigadores y académicos que evalúan asignaturas de lectura, matemáticas y ciencias, desde el año de 1958. Está conformada por más de 60 países y más de 100 sistemas educativos (IEA,2018).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

y analizar información en los textos. A partir de 2016 surgió la versión de PIRLS Literacy, que se aplica también a los alumnos de cuarto de primaria. El objetivo de PIRLS y de PIRLS Literacy es que los países intercambien estrategias de aprendizaje sobre la eficacia de los métodos que emplean para el desarrollo de la comprensión lectora (IEA, 2016).

La prueba PIRLS sostiene que la alfabetización lectora es la clave para el éxito en el logro de los aprendizajes de las asignaturas, porque esta alfabetización implica que los alumnos logren comprender e interpretar la información en textos literarios e informativos que oscilan entre ochocientas y mil palabras. Los niveles de rendimiento para esta prueba son: avanzado, alto, medio, bajo e inferior. Por su parte, la prueba PIRLS Literacy permite identificar el nivel que alcanzan los alumnos en el reconocimiento de palabras y frases, en la comprensión de enunciados y párrafos, en la elaboración de inferencias y en la comprensión del mensaje genera el texto (IEA, 2016).

Al igual que PIRLS, la prueba PIRLS Literacy brinda información a los países sobre la eficacia de sus políticas educativas encaminadas a la comprensión lectora. Ambas pruebas tienen el componente denominado *benchmarking* que hace posible la participación independiente de los estados o de las provincias, de la misma forma en la que lo hacen los países a los que pertenecen, lo que les permite comparar sus propios resultados con los de su país, así como internacionalmente. En 2016 se diseñó una nueva versión para esta prueba, denominada ePIRLS que se respondió en línea (Mullis & Martin, 2015; IEA, 2018).



Otra prueba a gran escala de tipo muestral es la desarrollada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)<sup>3</sup>, que se aplica en países latinoamericanos en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias con la finalidad de evaluar de manera comparativa los conocimientos comunes en sus programas educativos. El objetivo de esta prueba consiste en analizar el estado que guarda la educación en cada uno de los países participantes, con la finalidad de garantizar una educación de calidad como derecho humano (UNESCO, 2018).

La primera aplicación llamada Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) se llevó a cabo en 1997 con alumnos de 3º y 4º grados de educación primaria evaluados en Lectura, Escritura y Matemáticas (UNESCO, 2014). Posteriormente, en 2006 se realizó el segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE), que evaluó las áreas de Lenguaje y Matemáticas en los alumnos de 3º y 6º grados de educación primaria, así como Ciencias en 6º grado de primaria. En 2013, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) evaluó lo mismo que el estudio SERCE. Los resultados se representaron mediante una media de 700 puntos y cuatro niveles de desempeño para cada rubro evaluado, siendo el nivel IV el más alto y el I el más bajo. Aunque se tienen registros de resultados por debajo del nivel I (UNESCO, 2018). Es importante señalar que el estado mexicano de Nuevo León ha participado

---

<sup>3</sup> El LLECE, creado en 1994, es el organismo encargado del monitoreo de los resultados que en materia de educación se logran en los países latinoamericanos y es a su vez coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO (UNESCO, 2018).

en esta prueba de manera independiente, en sus versiones SERCE y TERCE (UNESCO, 2014).

Otro ejemplo es la prueba a gran escala conocida como Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que surgió en el año 2000 con el propósito de identificar en qué medida los estudiantes eran capaces de aplicar en situaciones de la vida real, los conocimientos y habilidades desarrolladas en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias (INEE, 2016 a). Es de tipo muestral y se aplicó desde su inicio cada tres años para evaluar las competencias en Matemáticas, Lectura y Ciencias, en alumnos cuyas edades oscilan entre 15 años tres meses y 16 años dos meses a la fecha de realización de la prueba, independientemente que estén cursando el nivel de educación secundaria o el nivel de educación media superior. Su objetivo es identificar la capacidad de razonamiento y comunicación que tienen los alumnos para resolver situaciones de la vida cotidiana. La prueba considera seis niveles de desempeño, pero no centra la medición en el nivel de alcance de los contenidos curriculares, sino la capacidad de cada alumno para ponerlos en práctica (OCDE, 2007; OCDE, 2016a) (Anexo 6).

Las competencias que evalúa la prueba PISA se les denomina *literacy* y son entendidas como la capacidad de actuar para resolver situaciones de la vida en sociedad. Los beneficios de la aplicación de la prueba PISA consisten en el monitoreo constante del desarrollo de competencias de los alumnos, como base para orientar la política educativa, en abarcar una cobertura geográfica amplia y en su característica predictiva del desempeño académico de los alumnos (INEE, 2016a). En la prueba PISA se emplean dos instrumentos, el primero consiste en un cuestionario dirigido a

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

los alumnos y el segundo corresponde a un cuestionario de contexto diseñado para ser contestado tanto por los alumnos como por el director de la escuela (OCDE, 2007; OCDE, 2016a; INEE, 2016a).

La versión 2015 de la prueba se realizó por computadora y contó con cuestionarios opcionales sobre la opinión de los padres de familia, sobre la escuela de sus hijos, la trayectoria formativa de los alumnos en cuanto a las oportunidades de preparación académica, como los idiomas que les apoyen estudios posteriores, la experiencia y habilidades de los estudiantes en el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación y las formas de enseñanza de los maestros de Ciencias (OCDE, 2016b; INEE, 2016a).

### **2.1.3. La participación de México en las pruebas estandarizadas a gran escala.**

En México, las pruebas a gran escala comenzaron a aplicarse en 1972, por iniciativa de la SEP que las diseñó para el ingreso de los estudiantes al nivel de secundaria. A finales de los 70's, la SEP puso en marcha el programa de Evaluación del Rendimiento Académico con pruebas estandarizadas dirigidas a muestras de alumnos de 4º y 5º del nivel de educación primaria. De allí siguieron los exámenes aplicados a los estudiantes cuyos maestros participaron en el Programa de Carrera Magisterial desde el año de 1992 hasta el año 2014 que finalizó (Martínez-Rizo, 2008). El programa de Carrera Magisterial fue un programa de ascenso salarial constituido por cinco categorías de escalafón horizontal y carácter voluntario con base en

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar exámenes de conocimiento y niveles de preparación profesional, sustentado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992).

En 1995, México participó en la prueba TIMMS en los grados de cuarto del nivel de educación primaria y el segundo grado del nivel de educación secundaria respectivamente. Ha sido su única participación y los resultados no fueron publicados por la SEP debido al análisis de las respuestas de los alumnos en cada uno de los cuadernillos de evaluación que concluye que los errores sintácticos y semánticos producto de la traducción de las preguntas, influyen de manera negativa en los resultados (INEE, 2011b). Por otra parte, México también ha participado en los tres estudios regionales comparativos y explicativos: PERCE, SERCE y TERCE, y se registró que los resultados de la última aplicación estuvieron por encima de la media (Anexo 7), (INEE, 2016b). El logro educativo que obtiene México en la aplicación de la prueba PISA en su versión 2018 se encuentra en el nivel II (Anexo 8).

A nivel nacional, anualmente se aplica la prueba a gran escala denominada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) de tipo censal, diseñada por la SEP. Su aplicación es de carácter obligatorio para los estudiantes desde tercer grado de educación primaria, hasta tercer grado de educación secundaria; y opcional para el último grado de educación media superior. Su objetivo es obtener información sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos en las asignaturas de Español y de Matemáticas, para el caso de educación básica, y para media superior en Lectura y en Matemáticas. Esta prueba se desarrolla en educación primaria de 2006 a 2013, y en media superior de 2008 a 2014. A partir del 2008, se incluye una asignatura más del currículo de educación básica, diferente en

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar cada emisión de la prueba; en 2008 fue Ciencias, en 2009 se evalúa a los alumnos en Geografía, en 2010 se elige Formación Cívica y Ética. Para 2011 incluye nuevamente Ciencias, y así sucesivamente hasta al 2013 (INEE, 2018).

El INEE diseñó además la prueba estandarizada denominada Excale caracterizada por ser de criterio porque tiene un referente previamente establecido para los aciertos de los reactivos y con diseño de tipo matricial en la que no todos los alumnos responden las mismas preguntas (Martínez- Rizo 2015b). Esta prueba se aplicó de manera cuatrianual desde el 2005 hasta el 2014, con la finalidad de identificar lo que los alumnos de tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria, tercero de secundaria y último grado de educación media superior aprendían del contenido del currículo nacional (INEE, 2005). La prueba Excale es muestral y no mide resultados personales en cada alumno, sino que centra la evaluación en el sistema educativo (INEE, 2005; Martínez-Rizo, 2015b).

Para el nivel de primaria y el de secundaria se denomina Excale B y evalúa los aprendizajes en Español, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En educación media superior se le conoce como Excale MS y evalúa el dominio curricular en Matemáticas, Español, Ciencias y Humanidades. Por tratarse de una prueba externa no dependiente de la SEP, Excale pretende identificar los aciertos y las áreas de mejora del currículo nacional, además de conocer lo que los estudiantes aprenden en un sistema de educación formal y comparar el rendimiento académico de los alumnos (INEE, 2005; Martínez-Rizo, 2015b).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Asimismo, la prueba se diseñó con base en criterios, lo que significa que incluye todos los contenidos que componen la asignatura evaluada; está alineada al currículo, con lo que logra evaluar a la vez la eficacia del plan y los programas educativos nacionales y es de tipo matricial, porque agrupa los contenidos de las asignaturas en bloques que se distribuyen en los distintos modelos de la prueba, para que no todos los alumnos contesten las mismas preguntas, pero en conjunto, todos los alumnos respondan preguntas que abarcan la totalidad de los contenidos de las asignaturas (INEE, 2005; Martínez-Rizo, 2015b). La prueba Excale ha sido la única de su clase dirigida al nivel de educación preescolar siendo aplicada en 2007 y en 2011 para evaluar el razonamiento numérico y el razonamiento verbal. Al igual que los Excale para educación básica y media superior, el Excale 00 tiene la misma escala para medir los resultados. Se trata de una prueba denominada de ejecución, (INEE, 2008), por estar diseñada para alumnos que aún no saben leer ni escribir.

La importancia de evaluar a los niños desde el nivel de preescolar radica en que los aprendizajes que adquieran serán decisivos para el logro académico en los niveles escolares siguientes que son el de primaria y posteriormente el de secundaria (INEE, 2008). Excale 00 representó un reto debido a que fue necesaria la creación de un escenario, donde la aplicación de la prueba fuera algo natural para los alumnos, a efecto de que no se sintieran evaluados, fragmentando los aprendizajes en indicadores precisos para identificar el nivel de logro, y aplicándola a un número pequeño de alumnos (INEE, 2008).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Excale 00 tiene como objetivos: identificar el nivel de logro de aprendizajes de los alumnos en los campos formativos de lenguaje y comunicación, y de pensamiento matemático; e identificar las diferencias de los aprendizajes de los alumnos en cada estrato escolar<sup>4</sup>, sexo y edad. Los resultados de la aplicación del Excale 00 en 2011, demuestran que, en el campo formativo de lenguaje y comunicación, el promedio de nivel de alcance de los aprendizajes se ubica en el nivel medio, (513 puntos), superando el puntaje obtenido en la aplicación del 2007 (500 puntos) y que lo ubican en el nivel básico. Los resultados para el rendimiento escolar en el campo de pensamiento matemático se encuentran en el nivel básico (497 puntos) en el 2011, resultado por debajo del que se registra en 2007 (500 puntos) y que lo ubican en el nivel básico (Anexo 9) (INEE, 2014).

A partir del 2015 la prueba Excale se sustituyó por la prueba denominada Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de diseño matricial, cuyos objetivos consisten en conocer el nivel de logro de los aprendizajes clave establecidos en los programas del Sistema Educativo Nacional (SEN), así como informar a las autoridades federal, estatal, local y a la sociedad civil sobre el estado del aprovechamiento escolar (INEE, 2018). Las modalidades de PLANEA son: PLANEA SEN y PLANEA-Escuelas; la primera está a cargo del INEE y evalúa las áreas de

---

<sup>4</sup> El estrato escolar se refiere al tipo de servicio educativo: a) Urbano público (UP), que son las escuelas públicas ubicadas en regiones de más de 2,500, habitantes, b) Rural público (RP), conformado por escuelas ubicadas en la periferia en comunidades menores a 2,500 habitantes, c) Cursos comunitarios, (CC), que son las escuelas atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en comunidades a las que no llega el servicio de la SEP, d) Privado (P), son las escuelas que sostiene la iniciativa privada, y, e) Educación Indígena (EI), que son las escuelas donde se imparte educación bilingüe. Los alumnos que cursan el tercer grado de educación preescolar pueden tener 4.7 a 6.5 años (INEE, 2008).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Lenguaje y Matemáticas. Desde el 2018 se incluyen las Ciencias Naturales, Habilidades Socioemocionales y Formación Cívica y Ética. Se aplica a una muestra de alumnos de tercer grado de preescolar, tercer grado de primaria, tercer grado de secundaria y último grado de educación media superior. La segunda es responsabilidad de la SEP, y evalúa las mismas asignaturas que PLANEA SEN y su objetivo es informar a los maestros y directivos sobre los resultados de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, así como los aprendizajes que se espera que logren (INEE, 2018).

La prueba estandarizada PLANEA se aplicó por primera vez en educación preescolar en 2018, sin embargo, a la fecha aún no se han publicado los resultados. Los niveles de logro se conformaron en los mismos del resto de los niveles educativos: Nivel I o insuficiente, Nivel II o de alcance incipiente, Nivel III o satisfactorio y Nivel IV o sobresaliente. La calendarización en las aplicaciones para educación básica y media superior ha sido diseñada para que al menos cada año sea evaluado alguno de los niveles educativos mencionados con base en la siguiente propuesta del INEE (2018): PLANEA SEN para 3º grado de educación preescolar en 2018, 2020 y 2022; PLANEA SEN y PLANEA-Escuelas para 6º grado de primaria en 2018, 2021 y 2014. Para 3º grado de secundaria en 2017, 2019, 2022 y 2025 y para el último grado del nivel medio superior en 2017, 2020 y 2023 (Anexo 10).



#### **2.1.4. Críticas a las pruebas estandarizadas a gran escala.**

Si bien, las pruebas estandarizadas a gran escala pretenden obtener información actualizada sobre el impacto de los diseños curriculares en el aprovechamiento escolar de los alumnos, algunos autores expresan que no son suficientes, debido a que, por ser de tipo muestral y matricial en su mayoría, es imposible que aborden la totalidad de las características del proceso de aprendizaje de los alumnos y en muchos casos, los resultados obtenidos generan polémica en los medios de comunicación (Díaz, 2005).

Para Popham (1999) la efectividad de las pruebas estandarizadas queda a discusión, porque solamente miden el nivel de dominio de los contenidos a través de un conjunto reducido de ítems que no miden el nivel de dominio de los alumnos en la totalidad de los contenidos de las asignaturas y además, son previamente seleccionados para que sean respondidos por un mínimo porcentaje; aproximadamente entre un 40% a un 60%, dado su grado de complejidad, lo que el autor advierte como un sesgo en su diseño. La razón para seleccionar ítems de alta y mediana dificultad radica en que son los más convenientes al tiempo de dispersar los resultados, y no así con los reactivos de baja dificultad, considerados así por derivarse de contenidos que los docentes se ocupan de enseñarlos con mayor énfasis, dada su importancia en el currículo.

Un argumento más de Popham (1999) consiste en que las pruebas estandarizadas no miden en su totalidad lo que la escuela enseña, o lo que aprende el alumno fuera de ella, dependiendo del contexto en el que habite. El autor retoma el

concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1995), para cuestionar la validez de las pruebas estandarizadas, al no considerar las capacidades innatas de los alumnos y caracterizarse por evaluar procedimientos lingüísticos o de razonamiento matemático que se aprenden en la escuela. Con respecto a los tipos de inteligencias lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica, personal y artística, Gardner (2016) sostiene que no pueden considerárseles como una capacidad generalizada en los individuos, medible a través de instrumentos estandarizados como lo son las pruebas escritas. El concepto de inteligencia para el autor trasciende esta definición porque depende de la capacidad de cada persona para resolver problemas.

Martínez-Rizo (2009) refiere que la proliferación de pruebas a gran escala, han resultado todo lo contrario a su objetivo de evaluar la calidad de la educación, porque se ha incrementado la preocupación de los países en la mejora de los puntajes, que por mantener la atención en lo que sucede en el interior de las aulas durante el proceso de aprendizaje. Un ejemplo de ello es el aumento en su frecuencia de empleo como consecuencia de la expedición de la ley norteamericana denominada No Child Left Behind (NCLB), que busca mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos, los cuales son evaluados de manera constante (U.S. Department of Education, 2002).

Uno de los principales problemas a consecuencia del manejo de resultados de las pruebas estandarizadas según Martínez-Rizo (2009) es que se publican sin un análisis previo de la influencia que ejerce el contexto social, económico y cultural entre otros, en el que se desenvuelven los alumnos, que es una variable que impacta directamente. Aunado a lo anterior, los resultados obtenidos son empleados en muy

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar pocas ocasiones para cambiar las políticas educativas de los países. El autor menciona que Chile, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SIMCE), es el país que ha empleado los resultados de las pruebas estandarizadas para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Murillo e Hidalgo (2015 a) hacen alusión al carácter político de la evaluación, al emplearla como un mecanismo para determinar la ideología del ámbito educativo, sin considerar las particularidades que la influyen, como lo son las características sociales, económicas y culturales, entre otras, de los sujetos a las que se aplica. En este sentido, se valora más el carácter técnico de la evaluación que la convierte en un mecanismo que resalta los errores y encamina al alumno a convertirse en un sujeto aislado, individualista y competitivo.

Para Backhoff y Contreras (2014b) el interés de los países por la rendición de cuentas de las pruebas a gran escala es debido a que sostienen que a mayor calidad educativa existirá menos desigualdad social, y además consideran que la publicación de los resultados de las pruebas es el detonante para la mejora de los servicios educativos. Aunque en ocasiones la rendición de cuentas de manera pública puede impactar de manera negativa en aquellas instituciones educativas catalogadas como de alto rendimiento (Ravela et al., 2017).

Un ejemplo del empleo inadecuado de los resultados de pruebas estandarizadas es el que refieren Backhoff y Contreras (2014a) al explicar la tendencia del gobierno para inflar las puntuaciones en la prueba ENLACE, debido a que se le

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar otorga mayor importancia al factor de rendición de cuentas a la sociedad que al pedagógico. Los autores comparan los resultados de ENLACE con Excale y PISA en un período que va desde el año 2000 hasta el 2013. En el nivel educativo de primaria, la prueba ENLACE en la asignatura de Español y Matemáticas refleja un incremento anual de casi el doble de lo que se obtiene a través de la prueba Excale. En el nivel educativo de media superior los resultados se comportan de manera similar entre ENLACE y PISA.

En el afán por mejorar los resultados de la prueba ENLACE, Backhoff y Contreras (2014a), argumentan que en las escuelas se realizan actos de corrupción por adiestrar a los alumnos en la resolución de reactivos tipo ENLACE durante el tiempo de clases y dejan inconclusos los programas educativos por dedicar tiempo al entrenamiento con ejercicios de reactivos semejantes a los incluidos en ENLACE. Asimismo, el gobierno abona a esta corrupción al otorgar remuneraciones económicas a los docentes cuyos alumnos obtienen altos puntajes en la prueba ENLACE. Las consecuencias de esta carrera por mejorar los puntajes en ENLACE recaen de forma negativa en las escuelas, los maestros y los alumnos, a quienes la sociedad responsabiliza de los resultados, debido a la publicación del ranking; con lo que se comprueba que dicho procedimiento favorece la cultura de la corrupción, ya demostrada por Campbell desde 1976 (Backhoff & Contreras 2014a).

Una alternativa para optimizar el empleo de los resultados de las pruebas a gran escala es que cumplan con las condiciones del Joint Committee on Standards for

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Educational Evaluation<sup>5</sup> y que consisten en recobrar el carácter sistemático de la evaluación en cuanto a su utilidad; resaltar una actitud de análisis crítico sobre los resultados obtenidos, para proporcionar alternativas de mejora; rescatar su sentido ético al presentar informes transparentes sin fines políticos y por último, ser exacta evitando sesgos en los resultados (Backhoff & Contreras 2014a).

El impacto de la prueba PISA para mejorar la calidad del servicio educativo también ha sido analizado. En 2014 aproximadamente cien profesionales de la educación, principalmente del nivel superior presentaron al director de PISA en la OCDE, un análisis con sugerencias para mejorar el procedimiento del examen y su consecuente eficacia para optimizar el rendimiento académico de los alumnos. El documento tiene carácter de carta abierta, en la que además se expresan críticas contundentes sobre la competencia infructuosa entre los países por alcanzar cada vez puntajes más altos en la prueba PISA, sin analizar los diferentes contextos en donde es aplicada (Meyer & Zahedi, 2014).

Además, el escrito critica la prioridad al aspecto cognitivo que deja de lado a los otros factores necesarios en el desarrollo integral del alumno, como son el bienestar, la felicidad y los aspectos moral, cívico, físico y artístico, que forman parte de la dimensión socioemocional, además de incrementar la práctica de las pruebas estandarizadas a gran escala, para monitorear constantemente el rendimiento de los

---

<sup>5</sup> Es una organización creada desde 1975 entre Estados Unidos de Norteamérica y Canadá, para la elaboración de estándares para la mejora en la calidad de la evaluación. Stufflebeam fungió como presidente desde su creación hasta 1988 (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation [JCSEE] (2018).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar alumnos y de los docentes; generando una conducta antidemocrática en los países participantes, que les impide analizar los factores que inciden en el rendimiento académico para tomar sus propias decisiones, debido al énfasis de una comparación inequitativa de los resultados de la aplicación de la prueba PISA entre países desarrollados y en vías de desarrollo que fomenta la cultura de lucro por parte de la iniciativa privada al ofrecer cursos de capacitación dirigidos a los alumnos y a docentes que les genere la posibilidad de mejorar los puntajes obtenidos en las pruebas a gran escala.

Con base en ello, las sugerencias que ofrecen los autores se concretan en la aplicación de la prueba PISA en períodos más espaciados que permitan el diseño de estrategias didácticas, la publicación de los costos que genera la aplicación del examen y la búsqueda de otras formas en la presentación de los resultados, en miras de evitar sensacionalismos, otorgando la voz a diversos sectores como maestros, padres de familia, líderes de la comunidad y especialistas en las ciencias sociales, para diversificar los criterios de interpretación (Meyer & Zahedi, 2014).

Con base en la información descrita y apoyándose en su propia experiencia, Carabaña (2016), hace una dura crítica la prueba PISA, pues sostiene que la OCDE, condiciona su aplicabilidad. Para el autor, la prueba surge tras el empoderamiento del concepto de excelencia que se maneja en la década de los 80's como solución al detrimento del desempeño de los alumnos estadounidenses y queda a cargo de un grupo reducido de personas que se encargan de todo el procedimiento de diseño, aplicación y difusión de los resultados. Señala además que PISA maneja un doble

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar discurso pues, por una parte, menciona que su objetivo es preparar para la vida, al desarrollar individuos competentes y por la otra, genera una tipología de examen sesgado que prioriza el capital humano para que se inserte al terreno económico, en sentido de empleo basado en competitividad.

El autor afirma que el error de PISA está en su propio diseño, pues a pesar de contar con especialistas en áreas de Lenguaje y de Matemáticas basados en enfoques curriculares de tipo constructivista, los reactivos de la prueba tienen como finalidad una medición cuantitativa más que cualitativa, porque en la definición que la OCDE hace de capital humano, no considera el aspecto emocional de los alumnos, sino que se supedita a valorar su capacidad para resolver problemas de la vida real, lo que es común para todos, desde una perspectiva economicista, excluyendo las particularidades que cada uno de ellos en la parte afectiva. Por este motivo, la exclusión de los contenidos curriculares como indicadores de evaluación en la prueba PISA impide identificar los conocimientos y las habilidades específicas de cada alumno.

Al respecto el autor refiere que los lineamientos de PISA justifican que no es necesario evaluar el nivel de alcance de dichos contenidos, porque son en sí mismos, la base que permite al alumno responder los cuestionamientos de la prueba a gran escala. Otro argumento que establece el autor sobre el escaso impacto de PISA para elevar la calidad del servicio educativo es la incipiente relación entre el costo del examen y los beneficios que este reporta, así como la diversidad de opiniones, casi

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar todas en contra, provocados por la publicación de los rankings que dan lugar a una competencia entre países por posicionarse en los mejores lugares.

El desencanto generado por la prueba PISA se ha extendido en países como España, Italia y Alemania, en los que algunos especialistas académicos y ciertos medios de comunicación argumentan las limitaciones en su diseño y en los resultados que arroja, porque no contextualiza las características de la población a la que se dirige, lo que trae como consecuencia una ambigüedad al tiempo de analizar los puntajes obtenidos; aunque el debate no es privativo de la prueba PISA, ya que lo mismo ocurre con los resultados de la aplicación de pruebas a gran escala como TIMSS y PIRLS, al generar conclusiones de manera homogénea y sugerir políticas educativas comunes, que impiden un análisis interno derivado de las particularidades de cada entidad (Tiana, 2017).

Por su parte Velasco (2016) afirma que, en el estado mexicano de Chiapas, las pruebas ENLACE y PISA no impactan en el rendimiento escolar, porque los docentes las consideran solo como un requisito administrativo para verificar la puesta en práctica del currículo y no como un medio para emplear los resultados en la mejora de los aprendizajes. Caso contrario a las pruebas internas a las cuales los docentes otorgan mayor validez a los resultados, porque les permite identificar con mayor grado de precisión a los alumnos que están en riesgo de rezago educativo.

Aunado a ello, los resultados de las pruebas a gran escala, concretamente ENLACE y PISA están influenciados directamente por los factores que inciden en lo



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar que Sammons (1998) determina como escuelas efectivas que son: el contexto, la escuela, el aula y el alumnado. En este sentido, el contexto de alta marginación impide una gestión escolar eficaz debido al ausentismo frecuente de los alumnos y a su falta de interés por aprender, por dedicar su tiempo en actividades laborales, aunado al escaso apoyo económico que los gobiernos estatal, federal y municipal otorga a las escuelas, que se caracterizan por contar con instalaciones de infraestructura inadecuadas para el aprendizaje (Velasco, 2016).

A pesar de lo anterior, existen también opiniones a favor de las pruebas estandarizadas a gran escala, por ejemplo Tiana (2017) sostiene que la participación de España en evaluaciones internacionales en la década de los 80's generó el primer estudio sistemático de los resultados sobre el bajo rendimiento escolar, lo que dio lugar a la reforma en el nivel de secundaria; por lo que la prueba PISA promovió la mejora de la educación española como consecuencia de los debates sobre los resultados en los que intervinieron las autoridades educativas, los medios de comunicación y los profesionales de la educación, con lo que se incrementó la investigación educativa y se creó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación en 2002 y su reformulación en 2006, y la Ley Orgánica para Mejorar la Calidad de la Educación, en 2013.

#### **2.1.5. Surgimiento y evolución del concepto de evaluación formativa.**

Como resultado de la estructura de las pruebas estandarizadas, se hace necesario contemplar la evaluación formativa como una opción que permite una evaluación integral del aprendizaje de los estudiantes, es decir, que considere los

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar aspectos de aprendizaje, así como las condiciones sociales y personales que inciden en él (Murillo, 2011). Es por lo que autores como Scriven (1966) proponen la evaluación formativa para comparar los resultados educativos en un período de aprendizaje, ya que, al no hacerlo, el evaluador se queda únicamente en la descripción de los resultados.

El autor establece que evaluar el logro de los alumnos en los objetivos de un programa educativo no es suficiente, debido a que lo primero que ha de hacerse es evaluar los objetivos en sí mismos y la relación que existe entre ellos, para posteriormente evaluar el desempeño de cada alumno. Resalta el valor metodológico de la evaluación y los define distintos y a la vez complementarios, que se centran en su carácter formativo como elemento del proceso de aprendizaje que impacta en la mejora de los programas educativos y en su carácter sumativo que comprueba la eficacia del aprendizaje con referencia al programa educativo que lo hace posible.

Para Popham (2013) la evaluación formativa es un proceso planificado por los docentes con el propósito de obtener evidencias de aprendizaje de los alumnos, para emplearlas en la modificación de sus prácticas de enseñanza que repercutan en un mejor aprovechamiento escolar. Es por lo que la evaluación formativa, a la que define también como transformativa, es parte del proceso que hace el docente durante el monitoreo de los aprendizajes del alumnado. El autor sugiere cuatro pasos en su elaboración: i) ajustar las formas de intervención didáctica del docente, ii) involucrar a los estudiantes para que identifiquen sus formas de aprender y los cambios a los que haya lugar para eficientar su proceso, iii) mejorar el ambiente de aprendizaje en el aula

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

y, iv) compartir con los profesores los resultados de las evaluaciones para hacer los ajustes correspondientes en las estrategias de enseñanza.

Sin embargo, el qué evaluar para Murillo e Hidalgo (2015 b) es el punto de partida, dado que, si los juicios de valor sobre el aprovechamiento escolar se supeditan exclusivamente a los conocimientos teóricos y a los de tipo procedimental, se está dejando de lado la parte actitudinal, principalmente el autoconcepto. La SEP (2017a) considera la dimensión socioemocional, en la que, además del autoconcepto, se desarrollan la autorregulación y la autonomía a través del control de las emociones y la construcción de una identidad personal, pues para la OCDE y la UNESCO (2016), existe una relación directamente proporcional entre el bienestar personal y el progreso social que impacta en los niveles de desigualdad social.

La justificación de considerar la dimensión socioemocional radica en que las habilidades de este tipo son fundamentales para el establecimiento de políticas educativas que provean diseños curriculares y entornos adecuados para facilitar en el alumno el logro de los aprendizajes (OCEE & UNESCO, 2016) pues como señala el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI) de la OCDE (2016a) es necesario desarrollar en los alumnos las habilidades sociales y emocionales porque es a través de ellas, que se logra el aprendizaje de tipo práctico, aplicado a situaciones de la vida real mediante la construcción de conocimientos de índole curricular que, combinados con experiencias de orden extracurricular, como es el caso del apoyo de los padres de familia, el alumno encuentra sentido a lo que aprende en la escuela, sin necesidad de invertir grandes sumas de dinero para realizar reformas educativas.

A partir de ello, algunos países han modificado los programas educativos para incluir la dimensión socioemocional, tal es el caso de Irlanda que desde el 2014 reformula su currículo y considera seis habilidades clave: i) autocontrol, ii) bienestar, iii) comunicación asertiva, iv) creatividad, v) cooperación y, iv) pensamiento positivo, transversales en las asignaturas. Por otro lado, la República Checa, cuenta actualmente con un currículo que contempla una formación personal y social, y en Estados Unidos se cuenta con un programa para el desarrollo del carácter, el cual parte del autoconcepto (ONU, 2016; UNESCO 2016).

En el caso de México, la reforma educativa puesta en práctica a partir del ciclo escolar 2018-2019, considera el desarrollo de las habilidades socioemocionales y las clasifica en: interpersonales e intrapersonales. Las primeras corresponden al autoconcepto, a la autorregulación y a la autonomía; en las segundas se encuentran la empatía y la colaboración (SEP, 2017a). Estas habilidades están contempladas en cada uno de los distintos programas correspondientes a los diferentes niveles educativos y forman parte del perfil de egreso al ser evaluables con enfoque formativo en cuatro niveles de desempeño sin calificación con equivalencia numérica: nivel IV o sobresaliente; nivel III, o satisfactorio; nivel II o básico, y nivel I, o insuficiente, excepto en el nivel preescolar, en el que no se ubica al alumno en ninguno de los niveles, sino que la evaluación se registra con observaciones y sugerencias sobre los logros en las habilidades y en las áreas de oportunidad (SEP, 2017a; SEP, 2017b; DOF, 2018b; DOF, 2019).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Una evaluación de carácter holístico e interdisciplinar contempla la parte actitudinal, la teórica y la procedimental y se convierte en una estrategia que permite a los alumnos identificar y aplicar sus aprendizajes en situaciones cotidianas (Murillo & Hidalgo, 2015 a). Esta forma de abordar la evaluación le da una connotación de justicia (Gipps & Stobart, 2009; Pettifor & Saklofske, 2012; Murillo, Martínez & Hidalgo 2014; Murillo & Hidalgo 2017) debido a que no se está percibiendo el aprendizaje de manera homogénea, sino que consideran las diferencias de cada alumno, lo que lleva a reforzar su influencia en la construcción del conocimiento.

Asimismo, la evaluación formativa provee información para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para lo cual es necesario que el docente devuelva a los alumnos el resultado, a lo que se le denomina retroalimentación (Tedesco, 2007; Tobón, 2010; Murillo & Hidalgo 2015a; Ravela 2015). Osorio y López (2015), le otorgan a la retroalimentación el calificativo de efectiva por el impacto que tiene en la mejora de los aprendizajes. En este sentido, la retroalimentación es factor primordial para la conformación de escuelas eficaces (Sammons & Bakkum, 2011).

La retroalimentación (feedback o devolución) y la explicación dirigida a los estudiantes sobre lo que se espera que aprendan, son los dos componentes esenciales de la evaluación formativa (Ravela, 2015). La retroalimentación puede ser: valorativa, cuando se realizan juicios de valor comparativos con respecto al desempeño entre los alumnos y se enfoca más al aspecto afectivo de los resultados en términos de aprobación o desaprobación; y descriptiva, cuando las valoraciones se refieren a los logros que alcanza el estudiante con respecto a lo que se establece en

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

los programas educativos, lo que permite al docente ofrecer mejores alternativas para el aprendizaje y fomentar a su vez en él la práctica de corregir sus producciones (Shepard, 2006). La autora considera que la devolución descriptiva es más apropiada para la evaluación formativa.

#### **2.1.6. Ubicación de la evaluación formativa en la zona de desarrollo próximo.**

Shepard (2006) sostiene que la evaluación formativa se ubica en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1979) porque apoya al alumno en la construcción del aprendizaje, al figurar como una guía para que identifique lo que sabe; es decir, lo que constituye su nivel de desarrollo real y hasta dónde puede llegar, o su nivel de desarrollo potencial, mediante la puesta en práctica de sus habilidades y conocimientos previos, con apoyo de un mediador identificado en la intervención docente. La mediación del docente se realiza mediante estrategias didácticas que implican el empleo de métodos y materiales que hacen consciente al alumno de su proceso de aprendizaje, tanto en sus logros como en sus áreas de oportunidad (Shepard, 2006).

Esta mediación es posible por la retroalimentación que emite el docente al alumno con base en su nivel de aprovechamiento (Sammons & Bakkum, 2011). En este sentido, la devolución es una retroalimentación positiva, porque los errores se advierten como áreas de mejora, con el propósito de promover la reflexión (Murillo & Hidalgo, 2015a). Además, es un procedimiento que da prioridad al aprendizaje sobre la acreditación, lo que asegura la construcción del conocimiento por parte del alumno

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar (Tedesco, 2007). En ocasiones es más fácil la devolución de los resultados sobre aspectos cognitivos que sobre aspectos socioemocionales, porque se corre el riesgo de lesionar la autoestima de los alumnos (OCDE, 2016; UNESCO, 2016).

Murillo, Martínez e Hidalgo (2014) sostienen que una retroalimentación constante por parte de cada docente propicia un mejor aprovechamiento escolar en contraposición con reportes de evaluación escritos y en períodos trimestrales que incluso, impiden el desarrollo de competencias en áreas del conocimiento referidas al lenguaje, al pensamiento matemático y al factor socioemocional. Aunque aseguran que la mejora en el desempeño por parte de los alumnos no es directamente proporcional a la frecuencia de la evaluación, sino que, por el contrario, el avance es más lento.

#### **2.1.7. La Evaluación Formativa en los Diseños Curriculares Sociocconstructivistas.**

Los diseños curriculares socio-constructivistas se basan en el paradigma cognitivo, que surge como respuesta a la necesidad de encontrar una explicación sobre las representaciones mentales, teniendo en cuenta el aspecto biológico y la influencia del contexto. Surgen como una postura contraria al conductismo, caracterizado por afirmar el logro de una conducta por el hecho de repetir una acción, sin ocuparse de la reflexión, sino por poner en práctica el mecanismo de estímulo-respuesta, de manera condicionada (Hernández, 1997). Para el autor, encuentran su fundamento en la relación interdependencia-interacción, completamente opuesta a la

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

propuesta conductista de extrapolación-traducción, por considerar al individuo como un ser activo, que constantemente modifica esquemas de pensamiento que no permanecen estáticos, sino que se van transformando por su experiencia con la realidad que lo influye y a la vez le permite interiorizarla y resignificarla constantemente.

Con base en el paradigma cognitivo, los programas de enfoque socio-constructivista proponen una evaluación de enfoque formativo que se percate del nivel de competencia que adquiere el alumno, al poner en práctica estrategias de aprendizaje que le lleven al logro de los perfiles de egreso (SEP, 1981; SEP, 1992; SEP, 2004; SEP, 2011b; SEP, 2017a). Debido a ello, la evaluación se traduce en el seguimiento que efectúa el docente al proceso que sigue el estudiante para hacer propios los aprendizajes esperados, cuya evidencia se corrobora cuando estos son aplicados en situaciones de la vida diaria, por lo que la intervención pedagógica tiene como objetivo que el alumno logre un aprendizaje significativo que le provea de habilidades y conocimientos para formar esquemas conceptuales flexibles que aumenten su capacidad para resolver problemas (Díaz, 1999).

Un diseño curricular socioconstructivista es abierto y contempla a la evaluación educativa de carácter formativo, porque prioriza la forma en la que se aprende, enfatiza la mediación y se convierte en un aliado del docente para brindar una educación con calidad y equidad, respetando los estilos de aprendizaje. Coll y Martín (2006) concuerdan con una postura de conocimiento producto de construcciones elaboradas por los estudiantes, en un ambiente de intercambio, donde el docente es el guía. Es



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar así como, por medio de diversas estrategias de enseñanza, y con el empleo de tareas diseñadas que parten de los saberes previos, se busca que el alumno aprenda de manera significativa, ya que como sugiere el autor, aprender a aprender y aprender a enseñar, son premisas básicas, al ser elemental identificar las formas en las que aprenden los alumnos para evitar una ruptura epistemológica.

Murillo (2008) afirma que el proceso de seguimiento y evaluación continua del aprovechamiento escolar se ve influenciado directamente por la calidad del diseño curricular y por la formación del profesorado; por lo que un currículo se considera de calidad cuando contiene estrategias metodológicas que aseguren el aprendizaje. Es por lo que, la formación continua de los profesores es necesaria para la renovación de las prácticas pedagógicas personales y en consecuencia para la generación de un clima positivo en el aula, mediante el trabajo colaborativo entre los alumnos y el trabajo colegiado entre los docentes (DOF, 2018e).

Los diseños curriculares socioconstructivistas basados en el enfoque por competencias se ajustan más a un modelo de proceso, contrario a un diseño basado en objetivos, que es lineal y racional y en el cual, lo más importante es el producto. Un modelo curricular que prioriza el proceso da lugar a un aprendizaje reflexivo e interactivo y a un estilo de enseñanza que emplee diversas metodologías encaminadas al desarrollo de las capacidades de los alumnos que concreta a la evaluación como estrategia de seguimiento y mejora de los aprendizajes, a través del diálogo y de la reflexión, dejando de lado el afán de controlar el cumplimiento del currículo (Escudero, 2009).

### **2.1.8. El contexto institucional en el proceso de evaluación.**

Las concepciones que el docente tiene con respecto al sentido de la evaluación formativa y a la sumativa de los aprendizajes se ven influenciadas por las características del contexto socioeconómico en el que se insertan las escuelas (Murillo, et al. 2014; Murillo, et al. 2015 c; Vandeyar & Killen, 2007). El contexto socioeconómico se convierte en un desafío para las prácticas evaluativas, de tal manera que los ámbitos caracterizados como vulnerables y desafiantes por su diversidad social, económica y cultural influyen en las bajas expectativas de logro de los aprendizajes, por lo que se ocupan más por lograr la disciplina en la clase, que por el logro de los objetivos curriculares (Prieto, 2008).

Desde esta perspectiva, Azis (2012) define las concepciones de evaluación en cuatro categorías: i) de mejora, cuando los resultados de la evaluación se emplean para renovar las estrategias de enseñanza para que tengan un mayor y mejor impacto en el aprendizaje, ii) de rendición de cuentas, al sostener que la evaluación es solamente un mecanismo formal para obtener y compartir información con la sociedad acerca del nivel de logro de los objetivos curriculares, iii) de rendición de cuentas al alumno, cuando los resultados de la evaluación se comparten con los alumnos para corresponsabilizarlos en su proceso de aprendizaje y, iv) de proceso irrelevante, al establecer que la evaluación es un requisito y que los resultados no impactan en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

A su vez, Murillo, et al., (2015c) identifican que el contexto socioeconómico de las escuelas, el tipo de sostenimiento (público o privado), el nivel educativo, y los años de experiencia de los docentes, determinan el concepto que cada uno tiene sobre la evaluación. Estas diferencias se centran en las prácticas de evaluación que realizan los docentes que laboran en contextos socioeconómicos favorables en comparación con aquellos que se desempeñan en contextos desfavorables, debido a que los primeros se ocupan de emplear y aplicar diversos instrumentos de evaluación no solo de conocimientos, sino también de habilidades; lo que no sucede con los segundos docentes, que tratan de adaptar la evaluación a los logros de cada estudiante, pero con referencia a sus compañeros sin aspirar al logro de los estándares según el nivel educativo que cursan, por lo que, el contexto socioeconómico influye además en la segregación de la enseñanza.

Asimismo, diversos factores que influyen en el concepto de la evaluación se refieren a: la falta de liderazgo directivo y la ausencia de un proyecto de escuela que limita el desarrollo de acciones de mejora del servicio educativo, y a su vez, impide el trabajo colaborativo entre los docentes con la participación de las familias de los alumnos, así como las bajas expectativas de los docentes del aprovechamiento escolar de los alumnos; el empleo de metodologías de enseñanza sin un criterio institucional definido y, la priorización de la nivelación de los alumnos para alcanzar los objetivos curriculares sin tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de cada alumno (Velasco, 2016).

## **2.2. El proceso de elaboración de la evaluación formativa.**

### **2.2.1. Dificultades para la elaboración de la evaluación formativa.**

A pesar de que desde la década de los 80's, los programas educativos socioconstructivistas promueven la aplicación de la evaluación formativa, en la actualidad persisten dificultades para llevarla a cabo debido a múltiples factores, que han dado lugar a investigaciones científicas para identificar y explicar el procedimiento que se lleva a cabo para realizar la evaluación formativa en los distintos niveles educativos. Pasek y Mejía (2017) señalan que el grupo de docentes bolivianos investigados en los niveles de preescolar y de primaria identifican el concepto de evaluación formativa, pero la realizan de manera informal, sin llevar un registro sistemático sobre lo que realizan los alumnos, por lo que se pierde el sentido de este enfoque de evaluación.

En Ecuador, Saltos y Chiriboga (2016) concluyen que los docentes son conscientes de la funcionalidad de la evaluación formativa como proceso de seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, pero se enfrentan a la excesiva cantidad de alumnos por cada grupo escolar, situación que les impide realizar tanto el seguimiento del aprovechamiento escolar de cada alumno, como la sistematización de la información recuperada sobre su desempeño escolar que sirva para otorgar la retroalimentación correspondiente.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

La investigación realizada por Picaroni (2011) en países latinoamericanos con docentes de educación primaria, acerca de las prácticas que realizan para evaluar los aprendizajes, se centra en analizar el concepto que tienen los docentes sobre la evaluación, los criterios que siguen para evaluar los aprendizajes de los alumnos, la funcionalidad de la evaluación como elemento para orientar el proceso de enseñanza y acompañar el proceso de aprendizaje y, la funcionalidad de las evaluaciones estandarizadas.

La primera categoría la definen como una técnica que le otorga mayor importancia a la variedad de instrumentos más que el tipo de información que se pueda obtener con ellos. Esta postura está presente en Perú, Guatemala y Costa Rica. La segunda categoría la conforman docentes de México y El Salvador que confunden las funciones de la evaluación porque no definen estrategias concretas para su realización. Una tercera categoría está compuesta por docentes de Uruguay, Argentina y Colombia que definen a la evaluación como un proceso complejo, constituido por etapas que se interrelacionan, e identifican las diferencias entre el enfoque formativo y el enfoque sumativo de la evaluación. Asimismo, argumentan emplear la evaluación formativa con mayor frecuencia, pero al revisar sus evidencias, la investigación destaca que finalmente son evaluadas con una calificación numérica al estilo sumativo. A partir del estudio es posible constatar que son escasos los docentes que logran elaborar juicios de valor para brindar retroalimentación a los alumnos sobre el aprendizaje.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Con referencia a los criterios que siguen los docentes para evaluar a sus alumnos, la investigación refiere que la mayoría de los docentes de los países participantes no comunica con claridad a sus alumnos las consignas de lo que se espera que ellos logren en torno al aprendizaje. En lo que respecta a la funcionalidad de la evaluación para orientar la práctica pedagógica y el proceso de aprendizaje, Picaroni (2011), retoma a Wiggins (1998), quien hace la distinción entre orientación y devolución. El primer concepto significa especificarle al alumno lo que logra con respecto a lo que debería haber alcanzado. Orientar en cambio, es sugerir al alumno acciones concretas para mejorar sus trabajos escolares, en lugar de enfatizar sus errores. Al respecto, solamente un docente uruguayo logra retroalimentar a la totalidad de los alumnos, incluso a los que alcanzan favorablemente los criterios de evaluación. El resto de los docentes manifiestan que la retroalimentación es una acción complicada dado lo numeroso de los grupos escolares.

El uso de los resultados de las evaluaciones es fundamental para la estructuración de las actividades en el aula, solo en ese sentido afirma Picaroni (2011) se puede hablar de evaluación formativa. Al respecto, la investigación refiere cuatro tendencias. La primera, en la que los docentes no consideran que la enseñanza sea elemento clave para mejorar los resultados de las evaluaciones, porque el aprendizaje de los alumnos se ve influido por el poco interés que le prestan, o bien debido al escaso apoyo de los padres de familia. La segunda tendencia la constituyen los docentes que creen que, para lograr mejores resultados, es necesario un estilo de enseñanza que incluya actividades de repaso y ejercitación. La tercera tendencia, en la que figuran docentes mexicanos, está marcada por una docencia que brinda nuevas

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar oportunidades de aprendizaje, a través del trabajo colaborativo. La cuarta tendencia, donde se encuentran algunos docentes de Perú, corresponde a la atención personalizada por parte del docente a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, incluso trabajando tiempo extra.

Por ello, Picaroni (2011) recomienda que la evaluación ha de ser pensada antes de ponerla en práctica y sugiere que previo a su realización, el docente considere la finalidad de la evaluación, concretamente si servirá para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, o solamente para otorgar una calificación numérica; lo que se espera que los alumnos logren conocer y hacer; el tipo de evidencias elaboradas por los alumnos, que proveerán información sobre el nivel de aprendizaje y sobre las dificultades que presentan y las técnicas e instrumentos más adecuados para analizar la información que otorgan las evidencias de aprendizaje, que permitan identificar a los alumnos que requieren más apoyo, así como las estrategias necesarias para que mejoren su aprovechamiento escolar; el empleo de los resultados de la evaluación para analizar la intervención docente y, en su caso, las modificaciones de la práctica pedagógica que den lugar.

Otro factor que dificulta la intervención pedagógica y por ende, la práctica de la evaluación de los aprendizajes en el contexto internacional y nacional es el estrés al que se somete el docente, lo cual le impide un desarrollo óptimo de sus competencias emocionales, lo que repercute en su desempeño en el aula. Entre las causas más frecuentes se encuentran la formación inicial insuficiente en conceptos teóricos y en didácticas, falta de interés en el trabajo docente, la práctica docente monótona y la

ausencia de planeación de situaciones de aprendizaje, entre otras (Hernández, 2009; Sánchez, 2009).

En México, el estudio de Juárez y Delgado (2008) se orienta en las formas de evaluación de las competencias desarrolladas en alumnos de educación preescolar, para lo cual emplea un instrumento denominado Escala de Competencias de los Niños Preescolares, elaborado por la autora en coordinación con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que contiene una escala de competencias del tipo Likert diseñada con base en el Proyecto Intersectorial de Indicadores del Bienestar de la Primera Infancia<sup>6</sup>, así como en la estructura curricular del PEP 2004. De allí que se refiera al término de competencias y no al de aprendizaje esperado, debido a que como ya se ha explicado, la versión 2004 del Programa de Educación Preescolar define el término competencia como el eje conductor para lograr los propósitos de la educación preescolar.

Se realiza el estudio con 246 alumnos de cuatro estados de la República y 40 investigadores, lo que equivale a seis alumnos por investigador. Logran evaluar ocho competencias: cuatro para el campo formativo de desarrollo personal y social, dos para el de lenguaje, una para el de pensamiento matemático y una para el de exploración y conocimiento del mundo. No se evalúa ninguna competencia del campo formativo de

---

<sup>6</sup> El Proyecto Intersectorial de Indicadores del Bienestar de la Primera Infancia de la OREALC/UNESCO Santiago, en América Latina, tiene por objetivo la construcción de indicadores para brindar atención de calidad a los alumnos menores de seis años. En México participó la SEP desde de 2001 a 2006 junto con otras instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Fundación de Apoyo a la Infancia (FAI), Hacia una Cultura Democrática, A.C. (ACUDE) y el Colectivo Mexicano en Apoyo a la Niñez (COMEXANI) (Martínez, 2010).



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar expresión y apreciación artística. Esta investigación concluye en que los alumnos evaluados, no presentan el mismo nivel de dominio para cada una de las competencias. También se encuentra que las competencias de los campos formativos de lenguaje y de matemáticas, presentan un escaso nivel de desarrollo.

Por otra parte, Gómez y Seda (2008) llevan a cabo una investigación cualitativa en seis jardines de niños donde laboran ocho docentes que de manera voluntaria deciden participar. En la investigación se retoma el concepto de evaluación formativa expresado en el PEP 92 y en el PEP 2004 y, llegan a la conclusión de que, generalmente los docentes realizan evaluaciones que no se relacionan con el currículo, porque con base en sus creencias, la consideran como un trámite administrativo, más que un aliado en su práctica pedagógica.

Las docentes encuestadas y observadas en su práctica identifican el carácter cualitativo de la evaluación en preescolar y su condición formativa, porque les permite identificar lo que hace el alumno. Sin embargo, expresan dificultad para dar un juicio y valorar el alcance de la competencia, debido a que no cuentan con ningún instrumento con indicadores que les guíen durante la evaluación. Las docentes perciben la evaluación como una práctica que valora el resultado de un proyecto o de una actividad concreta, y no, como un proceso para identificar el alcance de la competencia en el transcurso del ciclo escolar. Aunado a ello, se les dificulta sistematizar los registros que realizan sobre lo que los alumnos pueden hacer en relación con la competencia. La investigación concluye que las docentes participantes conocen la teoría acerca de

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar la evaluación cualitativa de carácter formativo, pero no han logrado llevarla a la práctica (Gómez & Seda 2008).

De igual manera, Martínez y Rochera (2010) investigan las prácticas de evaluación formativa que realiza una docente de preescolar que atiende un grupo de 15 alumnos de cinco años en una institución educativa pública, a partir de un estudio cualitativo de análisis de caso con enfoque socioconstructivista. Se observan cuatro sesiones de trabajo en el aula, en las que se desarrolla una situación didáctica o conjunto de actividades para el trabajo con una competencia y un aprendizaje esperado del campo formativo de pensamiento matemático (SEP, 2011 b).

El resultado de la observación se triangula con la entrevista semiestructurada realizada a la docente, así como con el contenido de su planeación didáctica y el diagnóstico de inicio de ciclo escolar. Se concluye que la docente identifica teóricamente el significado de la evaluación formativa, pero al tiempo de realizarla no existe relación con lo que hace, pues presenta dificultad desde el momento en que diseña la planeación didáctica, porque no está segura de que las actividades son las adecuadas para desarrollar la competencia elegida; además del conflicto que le provoca el identificar la evidencia del alcance del aprendizaje por parte de los alumnos, por no contar con un instrumento que le sirva de guía, tanto para valorar lo que los alumnos aprenden, como para identificar las características de su práctica pedagógica (Martínez & Rochera, 2010).

La docente resalta lo complejo que le resulta evaluar la evidencia de aprendizaje en la totalidad de los alumnos, por lo que sugiere que exista otro mecanismo de

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar evaluación que le permita realizarla de manera individual. La investigación de Martínez y Rochera (2010) destaca que la docente no pone en práctica una evaluación formativa, porque solo la efectúa al finalizar la situación didáctica, además de que deja que toda la responsabilidad de esta acción recaiga en ella, al no percatarse de que es necesario involucrar a los alumnos en un proceso de autoevaluación y coevaluación. Este estudio, permite identificar la complejidad del proceso de evaluación establecida en el PEP 2004, que es el programa vigente en el período de realización del estudio.

Marín, Guzmán y Castro (2012) presentan una investigación que se basa en el concepto de evaluación auténtica, entendida como la estrategia para evaluar un proceso que evidencie una actuación eficaz en una situación problemática real (Monereo, 2009). Los autores parten de la dificultad que manifiestan las docentes de educación preescolar para realizar una evaluación por competencias, según lo establece el PEP 2004, debido a lo numeroso de competencias marcadas en el programa, así como a la falta de un instrumento que apoye a las docentes en la elaboración de una evaluación de carácter formativo.

La investigación se realiza con 512 alumnos de segundo y de tercer grado de preescolar. Se emplea el método de la observación no participante, apoyada de un instrumento diseñado por los autores, que consiste en una rúbrica mediante la cual, evalúan el nivel de desarrollo de competencias correspondientes al campo formativo de lenguaje y comunicación, así como al de exploración y conocimiento del mundo. La rúbrica contiene indicadores como: la manera en que se desempeña el alumno; las características de la situación cotidiana en la que el alumno pone en práctica la

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar competencia; los recursos cognitivos empleados por el alumno, y el nivel en que la competencia se logra. Los autores concluyen que la evaluación formativa por competencias en el nivel de educación preescolar es una tarea compleja y que el instrumento que diseñan para realizar la investigación se concibe como una herramienta de apoyo para las docentes al tiempo de evaluar las formas en las que los alumnos manifiestan las competencias, resaltando la habilidad que requieren desarrollar las docentes para identificar el nivel de logro de los aprendizajes.

Por su parte, Sañudo y Sañudo (2014) analizan los significados de docentes de preescolar sobre la evaluación formativa. La investigación es de tipo mixto, con el método de análisis descriptivo y el supuesto hipotético de que las docentes tienen sus propias concepciones sobre el modelo de evaluación formativa descrito en el PEP 2011; razón por la cual, existen variaciones en el proceso para elaborarla. Se aplica un cuestionario 745 docentes que laboran en 176 instituciones de preescolar. Las preguntas del cuestionario son abiertas y se distribuyen para las categorías de: evaluación como estrategia para lograr el aprendizaje; momentos para realizar la evaluación; autoevaluación de los alumnos; coevaluación entre alumnos; heteroevaluación; empleo de instrumentos y sugerencias para mejorar el procedimiento de evaluación.

Los resultados de la investigación refieren que las docentes identifican de manera teórica la función formativa de la evaluación, pero presentan problemas al tiempo de recuperar información de los alumnos, en cuanto a lo que realizan con base en cada aprendizaje que se espera que obtengan. Las docentes identifican algunos

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar instrumentos de evaluación, así como la técnica de observación, pero manifiestan confusión sobre el cómo utilizarlos, le dan mayor prioridad a la evaluación de las primeras semanas de clase y no así durante el transcurso del ciclo escolar; por lo que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos preescolares se queda en el terreno racionalista y no logra llegar a la categoría de formativa (Sañudo & Sañudo, 2014).

### **2.2.2. Proceso para la elaboración de la evaluación formativa en educación preescolar.**

Identificando las dificultades para implementar una evaluación formativa, se aborda en este apartado, la manera en que se produce a nivel internacional, y se identifica cierta similitud en la forma en que está planteada en los programas de enfoque socioconstructivista en el territorio mexicano. En España, por ejemplo, la evaluación formativa de los alumnos de infantil, o equivalente al nivel de preescolar en México, es una actividad permanente que se basa principalmente en la técnica de observación sistemática del proceso que siguen los alumnos para lograr aprendizajes, para lo cual el docente parte de criterios de evaluación contenidos en cada una de las áreas del conocimiento contempladas en el currículo que son: el conocimiento de sí mismo y autonomía personal, el conocimiento del entorno, los lenguajes en cuanto a la comunicación en el idioma materno y las formas de representación en su idioma y en el lenguaje matemático y, el empleo de la tecnología (Ministerio de Educación de España, 2018).

En Chile, la evaluación formativa es una práctica sistemática y permanente que forma parte del proceso de aprendizaje, su objetivo es identificar los logros en el

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar aprendizaje de cada alumno, así como las dificultades que manifiesta. Esta concepción de evaluación le permite al docente generar estrategias didácticas para ayudarlo a vencer esas dificultades y lograr el desarrollo de habilidades y conocimientos como el autocuidado, cuidado de otros y del entorno, la apreciación de las capacidades y características personales, el desarrollo motor y cuidado del cuerpo, el respeto y la empatía con la diversidad social, con base en una actitud armónica, la comunicación de sentimientos, emociones, ideas y necesidades de manera corporal y verbal, el uso de los números para resolver problemas simples, el empleo del lenguaje para obtener información y comunicarse, la exploración y conocimiento del medio social y natural, el desarrollo de la curiosidad y la creatividad, y por último, el desarrollo de habilidades para el aprendizaje y la expresión artística (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

El procedimiento que emplean los docentes para la elaboración de la evaluación formativa se basa en el análisis continuo y sistemático de diferentes evidencias de aprendizaje, para lo cual los docentes analizan los objetivos curriculares para determinar los criterios que definen al aprendizaje como logrado. Estas evidencias se recuperan de manera constante a través de la técnica de la observación y de la retroalimentación constante a los alumnos. Se hace uso de instrumentos como las listas de cotejo, los registros de evaluación y el portafolio o expediente del alumno. Además, se incluye la autoevaluación que sirve para que cada alumno exprese lo que aprende y lo comparta con los demás alumnos de la clase, con lo que se fortalece el autoconocimiento y la metacognición. De esta manera, la evaluación formativa contribuye al logro de un aprendizaje significativo (Gobierno de Chile, 2018).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

La evaluación formativa en Cuba no difiere de la realizada en los países mencionados con anterioridad. Los docentes de educación preescolar evalúan a sus alumnos de manera permanente. Se basan principalmente en la técnica de la observación mediante la cual recuperan información sobre el desempeño de los alumnos con referencia a los objetivos educativos. También de manera periódica sistematizan la información y al término de la educación preescolar, el docente elabora una evaluación final en la que valora el desempeño del alumno en las esferas motivacional y afectiva, así como de sus habilidades básicas requeridas para cursar el primer grado de educación primaria. El resultado de las evaluaciones parciales y de la evaluación final no se registra mediante una escala numérica en una boleta de calificaciones, únicamente se emite una valoración sobre los aspectos mencionados en la que participa tanto el docente responsable del grupo, como el personal auxiliar (Gobierno de Cuba, 2014).

### **2.2.3. La evaluación formativa en el nivel de preescolar: el proceso en el contexto mexicano.**

En México, la evaluación formativa para el nivel de educación preescolar se incluye en los programas educativos desde el año de 1981, cuando surge un nuevo programa educativo que marca el final de las propuestas curriculares conductistas porque se sustenta en el Constructivismo, especialmente en los aportes de la teoría Psicogenética de Jean Piaget (1981) que explica la evolución de las estructuras de pensamiento de la persona, necesarias para construir conocimiento. Desde ese momento y hasta la fecha, el diseño curricular para este nivel educativo concibe al

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar alumno como una unidad biopsicosocial (SEP, 1981) es decir, como un sujeto capaz de construir conocimiento a través de las diferentes experiencias que le permiten modificar sus esquemas conceptuales de manera permanente (SEP, 1981a).

El método para la operación del programa educativo es mediante situaciones didácticas, diseñadas para que los alumnos se conozcan a sí mismos y conozcan su entorno cercano. El aprendizaje deja de ser el producto de la repetición de un estímulo, al estilo conductista, y pasa a ser un proceso que se adquiere a diferentes ritmos. Asimismo, el aprendizaje no se considera como la suma de contenidos de asignaturas, debido a que los objetivos del programa educativo son en función del desarrollo de los alumnos en las áreas socioafectiva, cognitiva y motriz, con la finalidad de que se identifiquen como personas, miembros de un grupo escolar y que de manera paulatina comprendan las características del entorno que los rodea (SEP, 1981a; SEP, 1981b).

En el PEP 81, la evaluación del aprendizaje es de enfoque formativo para cada una de las áreas de desarrollo estructuradas curricularmente en los cuatro ejes de desarrollo: afectivo-social, función simbólica, preoperaciones lógico-matemáticas y operaciones infralógicas o de espacio y tiempo (SEP, 1981a; SEP, 1981b). El instrumento que emplea la educadora para evaluar el aprendizaje está contenido en el programa educativo y consiste en una escala valorativa con los cuatro ejes de desarrollo y tres niveles de logro. Cada docente emplea una bitácora en la que registra el desempeño de los alumnos a lo largo del ciclo escolar. La evaluación se realiza en tres momentos del ciclo escolar: al inicio, a la mitad y al final, teniendo como referente la escala descrita y los registros de la bitácora. El resultado de cada período de



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar evaluación no forma parte de una boleta escolar, sino que, para validar el nivel educativo, la SEP otorga un certificado de estudios, que no contiene ningún tipo de observación sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos (SEP, 1981a; SEP, 1981c).

En 1992 se pone en operación un nuevo programa, el PEP 92, cuyo sustento teórico y metodológico se basa tanto en la Psicogenética de Piaget (1981) como en la Sociogenética de Vigotsky (1995). Es diseñado con una estructura metodológica basada en bloques de juegos y actividades enfocadas en la sensibilidad y expresión artística; la psicomotricidad; la naturaleza; las matemáticas y el lenguaje; los cuales se trabajan con el método de proyectos, a través del cual los alumnos solucionan un problema al poner en práctica sus conocimientos y sus habilidades (ITESM, s/f; SEP, 1992). La evaluación de los alumnos continúa siendo formativa y se realiza mediante la técnica de la observación en los momentos inicial y final del ciclo escolar, llevando un seguimiento de cada uno de ellos en una bitácora. Este documento se elabora a criterio del docente, pues no existe un formato con indicadores, diseñado desde la SEP (SEP, 1992).

Para el año 2004, surge un nuevo programa educativo, el PEP 2004, de corte socioconstructivista con un enfoque por competencias que se estructura metodológicamente en seis campos formativos: desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artísticas y, desarrollo físico y salud (SEP, 2004). A partir de este programa se considera el concepto de aprendizaje, que en los programas

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar anteriores no se emplea, por determinar que en preescolar los propósitos educativos son esencialmente de apoyo al desarrollo del alumno como ser biopsicosocial (SEP 1981 a), y no como la construcción de conocimientos susceptibles de ser evaluados con un instrumento oficial que determine el nivel de logro de los aprendizajes (SEP, 2004).

En este programa educativo se continúa con el enfoque formativo de la evaluación, para el registro del aprovechamiento escolar que realiza el docente a través de la técnica de la observación y el empleo de una bitácora. El programa educativo no contiene alguna escala valorativa del logro de los aprendizajes, por lo que la validación del nivel la otorga la SEP mediante un certificado donde se especifica que el alumno concluye la educación preescolar, solo por haberla cursado (SEP, 2004).

Para el año 2011, surge un nuevo programa educativo que es la continuación del anterior, pero con algunas modificaciones, como la agrupación de aprendizajes para cada competencia contenida en los campos formativos. A partir de este diseño curricular se establece que el alumno de preescolar asiste al aula a construir conocimiento, además de desarrollarse en los aspectos social, afectivo y físico (SEP, 2011a). La evaluación continúa con un enfoque formativo para identificar el logro de los aprendizajes y apoyar a los alumnos para que desarrollen competencias y alcancen los estándares curriculares (SEP, 2011b; SEP, 2012f). La característica principal de los estándares curriculares del PEP 2011, es que están avalados internacionalmente, por la permanencia del país en la OCDE (SEP, 2011a). Para realizar la evaluación

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar formativa, el docente emplea varios instrumentos como lo son las listas de cotejo, las escalas valorativas, el diario de trabajo y los expedientes personales de los alumnos, que son diseñados bajo su propio criterio (SEP, 2011b; SEP, 2012g; SEP, 2012h).

Con base en el análisis que el docente realiza de la información recuperada en los instrumentos descritos, efectúa juicios de valor que reporta de manera trimestral en un instrumento diseñado desde la SEP denominado Cartilla de Educación Básica, que es el antecedente del Reporte de Evaluación y que cuenta con una escala de cuatro niveles de desempeño (DOF, 2012; SEP 2012 a) (Anexo 2). A partir del ciclo escolar 2012-2013, cambia su nombre por el de Reporte de Evaluación (DOF, 2013 a) (Anexo 3). Este reporte funge como boleta, se elabora trimestralmente y no reporta una calificación numérica porque sostiene el carácter cualitativo de la evaluación centrado en identificar los avances y las dificultades que presentan los alumnos en el logro de los aprendizajes (SEP, 2011b; SEP, 2012e). El Reporte de Evaluación cambia su diseño hasta el ciclo escolar 2018-2019 únicamente para el tercer grado, incluyendo nuevamente una escala de cuatro niveles (DOF, 2018 b). Sin embargo, solo se aplica durante el primer trimestre, y regresa al diseño en el que se redactan las observaciones del nivel de logro a criterio de cada docente (DOF, 2019).

El nuevo modelo educativo establecido para ser puesto en práctica a partir del ciclo escolar 2018-2019 continúa con el enfoque formativo de la evaluación. (SEP, 2017a). El PEEP 2017 contempla la evaluación formativa mediante el empleo obligatorio de instrumentos como son el diario de trabajo, los expedientes personales de los alumnos y el Reporte de Evaluación. Las listas de cotejo, las rúbricas y las

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar escalas pueden ser empeladas de manera opcional y su diseño corre a cargo de las docentes. Este programa está diseñado también con un enfoque socioconstructivista por competencias, a las cuales se les denomina aprendizajes clave los cuales la SEP define como el conjunto de habilidades, conocimientos, valores y actitudes que permiten un desarrollo integral de los alumnos, a partir del trabajo pedagógico con la metodología de situaciones didácticas que guardan las mismas características desde el PEP 2004 (SEP, 2017a).

Los aprendizajes clave están clasificados en tres componentes curriculares: campos de formación académica, anteriormente llamados campos formativos; áreas de desarrollo personal y social y, ámbitos de autonomía curricular. A su vez, los campos de formación académica se subdividen en: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y, exploración y conocimiento del mundo natural y social. Las áreas de desarrollo personal y social se agrupan en: artes, educación socioemocional y educación física. Y para los ámbitos de autonomía curricular se clasifican en: ampliación de la formación académica, énfasis en el desarrollo personal y social, nuevos contenidos, conocimientos propios de la región y, proyectos para la comunidad (SEP, 2017a) (Anexo 11). Por su parte, los contenidos del componente de los campos de formación académica y de las áreas de desarrollo personal y social están agrupados por categorías denominadas organizadores curriculares, en los que se determinan los ejes temáticos a desarrollar mediante situaciones didácticas (SEP, 2017b).

Esta versión del programa incluye el manejo de horas lectivas o tiempo que se dedica para la permanencia del alumno en la escuela y su distribución para cada componente curricular (SEP; 2017, b). En el caso del componente de autonomía curricular se maneja la metodología de clubes, como parte de una educación inclusiva de reconocimiento a la diversidad, dado que en un mismo grupo escolar los alumnos aprenden a diferentes ritmos y estilos. Los estilos de aprendizaje son las formas individuales de construcción del conocimiento, en el marco de la inclusión y de la diversidad (DOF, 2019b). De esta manera, en un mismo club pueden participar alumnos de diferentes grados, pero de un mismo nivel educativo. Se pretende que los docentes logren una intervención pedagógica que propicie la formación integral de los alumnos, respetando el principio de interés superior de la niñez entendido como la priorización del bienestar de los niños, niñas y adolescentes en todos los aspectos que contribuyan a su desarrollo integral, como salud, educación, vivienda, seguridad entre otros (SEP, 2018 a; SEP, 2019b).

La SEP (2017a) define que son once los rasgos que el alumno debe cumplir para el perfil de egreso del nivel de preescolar: i) comunicación eficaz, ii) uso de pensamiento matemático, iii) identificación de fenómenos naturales, iv) uso de la creatividad, v) control de emociones, vi) trabajo colaborativo, vii) respeto a la diversidad cultural, viii) aprecia el arte, ix) práctica de actividad física, x) cuidado del medio ambiente y, xi) uso de la tecnología.

El diseño del Reporte de Evaluación se modifica por uno que contiene espacios de mayor amplitud para la redacción del logro de los aprendizajes y también para incluir evidencias que sustenten dicho nivel. Es un instrumento que incluye la evaluación del

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

logro del aprendizaje para los tres grados de educación preescolar con referencia a una escala de cuatro niveles: i) sobresaliente ii), suficiente, iii) básico e, iv) insuficiente. Se describen los aprendizajes para cada organizador curricular y se emiten sugerencias recomendaciones a los padres de familia para un mejor aprovechamiento escolar (Anexo 4). Sin embargo, no se pone en práctica, debido a que en el Acuerdo 11/03/19 se establecen los criterios para la evaluación y acreditación de los alumnos de educación básica y se diseña un reporte de evaluación con espacios limitados para el registro del aprovechamiento escolar en cada uno de los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social. Se elimina el registro del desempeño del alumno en el componente de autonomía curricular que se venía trabajando mediante los clubes (DOF, 2019; SEP, 2019c) (Anexo 5).

Puede observarse que en todas las versiones del programa de educación preescolar la evaluación es una estrategia pedagógica que tiene como finalidad identificar los avances y las dificultades de los alumnos con referencia al nivel de logro de los aprendizajes. En este sentido, las funciones de la evaluación formativa se concretan en: apoyar al docente para que identifique la pertinencia de la planeación didáctica con base en los requerimientos de aprendizaje; ser el instrumento por el cual el docente analiza sus formas de intervención en el aula; mejorar el ambiente de aprendizaje en el salón de clase; aprovechar el tiempo destinado para la jornada diaria; identificar la pertinencia de los recursos didácticos empleados, y; valorar si la selección de contenidos de aprendizaje corresponde a lo que los alumnos requieren aprender (SEP, 2011b).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Asimismo, la evaluación formativa es de carácter permanente porque el docente debe prestar atención a lo que los alumnos hacen, al proceso que siguen para aprender, registrando además lo que observa con respecto al logro de los aprendizajes. Por lo que se hace necesario que al término de cada situación didáctica el docente analice la información que recuperó mediante los instrumentos de evaluación, para que emita los juicios de valor correspondientes y determine el nivel de logro de los aprendizajes (SEP, 2011b).

#### **2.2.4. El Reporte de Evaluación como instrumento cualitativo diseñado por la SEP para la evaluación formativa del alumno preescolar.**

El Reporte de Evaluación surge en México en el ciclo escolar 2012-2013, con el nombre de Cartilla de Evaluación y a partir del ciclo escolar 2013-2014, cambia su nombre por el de reporte de evaluación, al que la SEP define como un documento de carácter informativo, de emisión trimestral para preescolar y bimestral para primaria y secundaria, a través del cual se acreditan los aprendizajes de los alumnos a partir del promedio de cinco calificaciones parciales por cada asignatura, según el grado y nivel educativo y únicamente en el nivel de educación preescolar omite la calificación numérica y en su lugar se registra de manera breve el avance de los alumnos en cada uno de los campos formativos (DOF, 2013a).

A partir del ciclo escolar 2018-2019, el Reporte de Evaluación se emite trimestralmente en los niveles de educación básica a partir de una escala valorativa de cuatro niveles de desempeño con referencia numérica que son: destacado, al que

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar corresponde la referencia numérica o calificación de diez puntos; satisfactorio, que equivale a una calificación de ocho o nueve puntos; suficiente, al que le corresponde una calificación de seis o siete puntos, y el insuficiente, al que se le otorga una calificación de cinco puntos (DOF, 2018b). Para el nivel de preescolar no se emplea la escala numérica (DOF, 2018b; DOF, 2019).

### **2.3. La evaluación formativa y el sustento legal.**

La evaluación formativa encuentra su sustento legal en el Artículo 3º constitucional, el cual establece que la educación que se imparta en el territorio mexicano tiene que ser de calidad con base en el mejoramiento constante del aprovechamiento escolar (DOF, 2018c). También se fundamenta en el artículo de la Ley General de Educación en el Artículo 2º que determina que la educación que brinde el Estado, la Federación, los organismos descentralizados y los particulares debe basarse en la equidad para contribuir al desarrollo de los individuos. Con referencia a la equidad, en el Artículo 33, Fracción II Bis, se considera el principio de inclusión, del que explica en el mismo Artículo Fracción IV Bis, se atiende a los alumnos con necesidades educativas especiales ya sea que estén relacionadas con una discapacidad física o bien, que presenten aptitudes sobresalientes para el aprendizaje (DOF, 2018d).

La citada Ley en el Artículo 3º establece que los servicios educativos deben garantizar que el alumno tenga el máximo logro de aprendizajes en los niveles correspondientes a educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. El



Artículo 7º de la Ley General de Educación sostiene que la educación contribuye al desarrollo integral de la persona para que sea capaz de desarrollar conocimientos y desarrolle las habilidades de análisis, observación y reflexión desde una perspectiva del pensamiento crítico. Asimismo, el Artículo 10 de la citada ley establece que entre los elementos constitutivos del SEN se encuentra la evaluación en cualquiera de sus modalidades. En el Artículo 47 de la Ley General de Educación se establece la importancia de considerar los criterios y los procedimientos de evaluación para acreditar que el alumno logra los propósitos del nivel educativo que cursa (DOF, 2018d).

En ese sentido la evaluación formativa es uno de los recursos pedagógicos para el logro de los aprendizajes que, junto con la planeación didáctica, hacen posible la operación del programa educativo de los diferentes niveles y modalidades de Educación Básica. La planeación didáctica permite seleccionar las estrategias pedagógicas para que el alumno construya el aprendizaje y la evaluación formativa identifica el nivel de logro, de tal manera que los resultados al término de la situación didáctica se convierten en el punto de partida para el diseño de otra planeación (SEP, 2011b).

### **CAPÍTULO III. DISEÑO MEODOLÓGICO**

### **3.1. Objetivos.**

#### **3.1.1. General.**

- Describir el proceso que implementan las docentes de educación preescolar en la evaluación formativa.

#### **3.1.2. Específicos.**

- Identificar si las docentes tienen claridad en las metas de aprendizaje.
- Identificar los instrumentos que utilizan las docentes en el proceso de elaboración de la evaluación formativa de los aprendizajes.
- Conocer los criterios de evaluación que siguen las docentes para registrar información sobre el nivel de logro de los aprendizajes en el reporte de evaluación formativa.
- Identificar la influencia que tienen los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes en la en la modificación de estrategias de enseñanza y en la retroalimentación de los alumnos durante las clases.

### **3.2 Diseño.**

La tesis doctoral tiene un enfoque cualitativo porque aborda un problema considerando el punto de vista de quienes están involucrados en él, según lo expresa Hernández et al. (2010). El estudio cualitativo reconstruye la realidad de manera holística (Hernández, et al. 2010) y concibe el conocimiento desde una perspectiva constructivista, la cual se logra por la interpretación de significados variados, que son producto de las experiencias de los sujetos y se traducen en datos de carácter abierto, a partir de los cuales, el investigador desarrolla nuevas teorías (Guzmán & Alvarado, 2009).

Se contempla un diseño basado en la fenomenología-hermenéutica porque este enfoque permite describir e interpretar las experiencias vividas en las dimensiones ética y práctica (Van Manen, 2003) del significado que un evento le provee a cada sujeto, en un ambiente de naturalidad que posibilita la comprensión de los significados, mediante la intuición, evitando juicios a priori (Creswell, 2007). El sentido de la fenomenología hermenéutica es otorgado por las diferentes experiencias y comprensiones que de diversas situaciones se tienen, en las cuales también puede haber semejanzas; por lo que el interés del investigador reside en las formas en las que los sujetos experimentan los procesos (Reed, 2006). La evaluación formativa se presenta entonces como un fenómeno que el docente experimenta de manera cotidiana, y que puede ser explicado con base en una orientación fenomenológica-hermenéutica, por la dualidad empírico-reflexiva que Van Manen (2003), resalta en la

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar investigación dirigida al ámbito educativo, la cual además le da origen a la pedagogía fenomenológica diseñada por el autor, según lo afirma Ayala (2008).

La metodología fenomenológica-hermenéutica de Van Manen (2003, 2007), busca explicaciones derivadas del análisis de las relaciones que se mantienen con el fenómeno de referencia, a las que denomina estructuras esenciales, cuyo objetivo reside en la conformación de un texto que describa la comprensión de los significados encontrados, con la particularidad de que ese significado sea de carácter cognitivo y práctico. Según el autor, la descripción hermenéutico-fenomenológica es útil para informar los diferentes tipos de relaciones existentes, reformular concepciones y transformar a través de la práctica; por lo que esta metodología no se concibe como una combinación de métodos vistos como procedimientos o técnicas, sino como un enfoque que no presupone, por lo contrario, posee un carácter formativo al que se le agrega la categoría de humanizante según Ayala (2016).

En la tesis doctoral se investiga el proceso que siguen las docentes para la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes. Las concepciones sobre evaluación influyen directamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de allí que Murillo e Hidalgo (2015b; Hidalgo & Murillo 2017), afirman la necesidad de investigar sobre dichas concepciones para desarrollar prácticas evaluativas especializadas que se ajusten a las necesidades de aprendizaje y que además repercutan en la mejora de las estrategias de enseñanza.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Se pretende describir desde el enfoque hermenéutico-fenomenológico de Van Manen (2007), el tipo de relación que entabla cada docente entre el concepto de evaluación formativa y su puesta en práctica en el aula, como una relación que se ve influenciada por los saberes y experiencias que, con la evaluación formativa, se ha tenido experiencia a través de la práctica profesional. La experiencia vivida por las docentes permite recuperar los significados que le otorgan a la evaluación formativa, las cuales a su vez permiten la descripción profunda de un fenómeno tal y como es experimentado (Finaly, 2012).

### **3.3. Participantes.**

En este estudio doctoral, la población está conformada por sesenta docentes que laboran en el nivel de educación preescolar de la zona escolar seleccionada para la investigación, ubicada en el municipio capital del estado de Aguascalientes, y están distribuidas de la siguiente manera: 50 docentes frente a grupo, siete directoras, una subdirectora académica, un apoyo técnico pedagógico (ATP) y, una supervisora (Tabla 1). La muestra se compone por veintitrés docentes, distribuidas en tres jardines de niños, de las cuales veinte son responsables de grupos de alumnos de educación preescolar y tres son directoras, cada una responsable de uno de estos centros educativos. De los jardines de niños seleccionados, dos pertenecen a la modalidad de sostenimiento federal y otro a la modalidad de sostenimiento particular. Los jardines de niños federales se eligen bajo el criterio de la demanda en la inscripción y en el factor de deserción. Uno de ellos es de alta demanda y baja deserción y el otro es el caso contrario. El jardín particular es el único con el que se cuenta en la zona.

**Tabla 1. Distribución y funciones de la población**

Actor	Total de población	Funciones
Docente	50	Docentes frente a grupo que se rigen por un programa educativo (SEP, 2019a).
Director	7	Profesional de la educación que se encarga de programar, coordinar, ejecutar y evaluar las acciones pedagógicas y administrativas con base en la normatividad para cada nivel educativo (DOF, 2018d; SEP, 2019a).
Subdirector	1	Se encarga de apoyar al director en las actividades de carácter técnico-pedagógico (DOF,2018d; SEP, 2019a).
Personal de apoyo técnico pedagógico	1	Es el docente que no tiene bajo su responsabilidad a un grupo de alumnos, pero que está facultado por la autoridad educativa para brindar capacitación a los docentes sobre la correcta aplicación de los programas educativos (DOF,2018d; SEP, 2019a).
Supervisor	1	Es la autoridad educativa responsable de que los alumnos de las escuelas que constituyen la zona escolar a su cargo logren los aprendizajes planteados en los programas educativos (DOF, 2018d; SEP, 2019a).

Fuente: elaboración propia.

La muestra es de tipo criterial no es de tipo estadístico porque se evita la elección de un grupo representativo de la población, para generalizar los resultados de una investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Una muestra criterial es útil cuando: i) la población como sujeto de estudio está compuesta por subconjuntos y no presenta límites naturales y, ii) no se pretende generalizar los resultados de la investigación (Goetz & LeCompte, 1988).

La razón de seleccionar muestra por criterio a diferencia de una muestra estadística es porque la experiencia vivida por cada docente en el manejo de la evaluación formativa es importante para la interpretación holística del proceso que cada una sigue. De esta manera, los criterios para la selección de la muestra consisten en: la *experiencia profesional* con los programas de educación preescolar, por la

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

importancia que reviste que una docente preste sus servicios en instituciones educativas de la modalidad federal y en la modalidad particular, en las que aparte del reporte de evaluación establecido por la SEP, también se elaboran otra clase de boletas que emplean como complemento para registrar el aprovechamiento de los alumnos, *la antigüedad* en el servicio educativo, porque de este criterio depende la experiencia con los diferentes programas educativos y, el *nivel de estudios*, por el cual cada docente tiene diferente dominio teórico metodológico que influye en la eficacia con la que pone en práctica los distintos diseños curriculares dirigidos al nivel de educación preescolar.

El docente que presta sus servicios en instituciones educativas de la modalidad federal tiene un nombramiento que es el contrato mediante el cual la Autoridad Educativa formaliza la relación jurídico-laboral con el sujeto que acredita estar capacitado para desempeñar la función de docente, la función directiva o de supervisión, según corresponda al concurso de oposición al que se haya sometido. El nombramiento puede ser provisional, cuya duración es menor a seis meses; fijo, cuando se define un plazo previamente definido, mayor a seis meses, y, definitivo, cuando el término lo marca el propietario del nombramiento que se sujeta a los lineamientos de la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD), en la que se establecen los criterios para ingresar al SEN y de permanecer en él, para lo cual está sujeto a evaluaciones constantes. Contrario a lo que sucede con los docentes que se desempeñan en las escuelas de sostenimiento particular, que son contratados a criterio del representante legal de dicha institución, por lo que su nombramiento es de



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

tipo particular y no son sujetos a evaluaciones sobre su desempeño, a reserva de que decidan someterse a los concursos de oposición para ingresar al SEN (DOF, 2013b).

Otro criterio para la selección de la muestra lo determina la preferencia de los padres de familia con respecto al servicio educativo que prestan los diferentes jardines de niños de la zona. Derivado de ello se eligen tres de estas instituciones educativas del nivel de preescolar, una de los cuales es federal y de alta demanda; otra es federal de baja demanda y la de modalidad particular que, asimismo también es de alta demanda. Se justifica el criterio de seleccionar docentes y directoras de los jardines de niños de la zona de educación preescolar seleccionada dado a que cada una desempeña una función en la evaluación formativa de los aprendizajes. A las docentes les corresponde planear actividades didácticas y diseñar los instrumentos de evaluación, para identificar el nivel en el que cada alumno logra cada uno de los aprendizajes (SEP, 2018d). En tanto que la función de las directoras consiste en asesorar a las docentes en el proceso de enseñanza, para que los alumnos alcancen el perfil de egreso de la educación preescolar (SEP, 2017c).

**Tabla 2. Integrantes de la muestra que pertenecen a la zona de educación preescolar seleccionada**

Participante	Clave de identificación	Experiencia profesional en años	Antigüedad en el servicio educativo Federal con nombramiento definitivo	Experiencia laboral en escuelas de sostenimiento federal	Experiencia laboral en escuelas de sostenimiento particular	Nivel de estudios	Tipo de Nombramiento	Grado que atiende
Docente 1	MB1	20	1	Sí	Sí	Licenciatura	Federal	1º. Y 2º. (Mixto)
Docente 2	MB2	4	4	Sí	No	Maestría	Federal	3º.
Docente 3	MB3	10	9	Sí	Sí	Licenciatura	Federal	3º.
Docente 4	MB4	10	9	Sí	No	Maestría	Federal	3º.
Docente 5	MB5	5	5	Sí	No	Licenciatura	Federal	2º.
Docente 6	MB6	12	7	Sí	No	Licenciatura	Federal	2º.
Docente 7	GA1	1	1	Sí	No	Licenciatura	Federal	2º.
Docente 8	GA2	5	5	Sí	No	Licenciatura	Federal	3º.
Docente 9	GA3	7	7	Sí	Sí	Licenciatura	Federal	2º.
Docente 10	GA4	15	15	Sí	No	Licenciatura	Federal	3º.
Docente 11	GA5	9	8	Sí	Sí	Licenciatura	Federal	2º.
Docente 12	GA6	6	5	Sí	No	Licenciatura	Federal	3º.
Docente 13	GA7	5	5	Sí	No	Licenciatura	Federal	3º.
Docente 14	GA8	5	4	Sí	Sí	Licenciatura	Federal	2º.
Docente 15	GA9	3	2	Sí	Sí	Licenciatura	Federal	3º.
Docente 16	EM1	3	0	No	Sí	Licenciatura	Particular	3º.
Docente 17	EM2	11	0	No	Sí	Licenciatura	Particular	1º.
Docente 18	EM3	8	0	No	Sí	Licenciatura	Particular	3º.
Docente 19	EM4	2.5	0	No	Sí	Licenciatura	Particular	2º.
Docente 20	EM5	12	0	Sí	Sí	Licenciatura	Particular	2º.
Directora 1	DGA	33	33	Sí	No	Normal Básica	Federal	Ninguno
Directora 2	DMB	6	6	Sí	No	Licenciatura	Federal	Ninguno
Directora 3	DEM	8	0	No	Sí	Licenciatura	Particular	Ninguno

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, las 23 personas que componen la muestra no representan un límite natural, dado que la evaluación formativa debe realizarse en la totalidad de los niveles de educación básica, no solamente en el nivel de preescolar y también, porque

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

algunas de las integrantes de la zona escolar seleccionada han laborado en distintas instituciones de educación preescolar, del sector público y privado. Los grupos que son atendidos por las docentes de la muestra están distribuidos de la siguiente manera: un grupo mixto porque atiende alumnos de primero y segundo grados; ocho grupos de segundo grado y diez grupos de tercer grado de educación preescolar (Anexo 12).

### **3.4. Escenario.**

El tiempo en el que se realiza la tesis doctoral es en el transcurso del ciclo escolar 2018-2019, debido a que el reporte de evaluación del alumno preescolar se emite en períodos trimestrales, según lo establece el Acuerdo 12/ 05/18; el primero se da a conocer durante los cuatro últimos días de clase del mes de noviembre; el segundo período corresponde a los cuatro días anteriores al período vacacional de primavera y el tercer período que corresponde a los cuatro días de clase anteriores al cierre del ciclo escolar (DOF, 2018b). El espacio en el que se lleva a cabo la tesis doctoral lo componen tres instituciones educativas del nivel de educación preescolar pertenecientes a la zona de educación seleccionada y que están ubicados en la zona urbana de la capital del estado, de las cuales dos pertenecen a la modalidad federal y una a la modalidad particular.

**Tabla 3. Características de las instituciones educativas que conforman la zona de educación preescolar seleccionada**

Institución	Modalidad	Turno	Estrato Socioeconómico	Contexto
Jardín de niños 1	Federal	Matutino	Bajo	Urbano
Jardín de niños 2	Federal	Matutino	Bajo	Urbano
Jardín de niños 3	Particular	Matutino	Medio	Urbano

Fuente: (SEP, 2019, d).

**Tabla 4. Cantidad de alumnos, docentes y directivos adscritos a las instituciones educativas de la zona de educación preescolar seleccionada.**

Institución	Total de Alumnos	Total de Docentes	Total de Directivos
Jardín de niños 1	171	6	1
Jardín de niños 2	268	9	1
Jardín de niños 3	100	5	1
<b>TOTAL</b>	<b>539</b>	<b>20</b>	<b>3</b>

Fuente: (SEP, 2019, d).

### 3.5 Categorías de Análisis.

A continuación, se presenta la definición de las categorías de análisis que toma como referente el diseño de Murillo (2008) que a su vez se basa en el modelo CIPP, por niveles de Stufflebeam (1995):

**Tabla 5. Definición de categorías de análisis.**

NIVEL	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADOR	VALOR	
1. Contexto	1.1. Características del docente.  <i>(Los indicadores de esta categoría se encuentran en la ficha de datos censales)</i>	1.1.1. Preparación profesional.	1.1.1.1. Grado académico	-Normal básica. -Licenciatura. -Maestría. -Doctorado.	
		1.1.2. Experiencia profesional.	1.1.2.1. Años laborados en educación preescolar.	-Número de años laborados.	
		1.1.3 Modalidad educativa.	1.1.3.1. Tipo de financiamiento	-Pública. -Privada.	
		1.1.4. Formación permanente.	1.1.4.1. Cursos de capacitación sobre evaluación formativa.	Tipo de curso: Taller  Diplomado  Especialidad	Cantidad Duración en horas
			1.1.4.2. Asesoría permanente sobre evaluación formativa por parte de figuras educativas.	-Sí. -No. Periodicidad: -Semanal. -Quincenal. -Mensual. -Trimestral. -Semestral. Responsable de la asesoría: -Directora -Supervisora. -Autodidacta.	
			1.1.4.3. Pertinencia de la asesoría para facilitar la realización de la evaluación formativa.	-Sí. -No.	
		1.2. Política Educativa <i>(Los indicadores de la dimensión 1.2.1. se encuentran en la ficha de datos censales)</i>	1.2.1. Asignación de docentes a las instituciones	1.2.1.1. Criterios para asignar a las docentes al centro de trabajo.	-Por antigüedad en el servicio. -Por orden de prelación. -Por ambos.
				1.2.1.2. Relación del criterio de asignación con la elaboración de la evaluación formativa.	-Sí. -No. -Parcialmente

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

2. Entrada

3. Proceso

	1.2.2. Autonomía para la aplicación del programa de educación preescolar.	1.2.2.1. Autonomía para seleccionar los aprendizajes esperados y sus adecuaciones curriculares en el trabajo con situaciones didácticas.	-Sí. -No. -Parcialmente.
		1.2.2.2. Tiempos para compartir con colegas sobre experiencias de evaluación formativa.	-Sí. -No. Periodicidad: -Semanal. -Quincenal. -Mensual. -Trimestral. -Semestral.
1.3. Características de la institución educativa. <i>(Los indicadores de la dimensión 1.3.1. se encuentran en la ficha de datos censales)</i>	1.3.1. Estrato socioeconómico.	1.3.1.1. Contexto en el que se inserta la escuela.	-Urbano. -Rural.
		1.3.1.2. Nivel socioeconómico de las familias de las que provienen los alumnos.	-Alto. -Medio. -Bajo.
2.1. Concepción de evaluación.	2.1.1. Modalidad de evaluación.	2.1.1.1. Tipos de evaluación que identifica el docente.	-Marginal. -Formativa - Sumativa.
		2.1.1.2. Suficiencia de la evaluación formativa.	-Sí. -Parcialmente. -No.
		2.1.1.3. Pertinencia de la evaluación sumativa.	-Sí. -Parcialmente. -No.
	2.1.2. Gradualidad de los aprendizajes.	2.1.2.1. Identificación del docente de las metas de aprendizaje.	- Sí. -No. -Parcialmente.
		2.1.2.2. Dificultades para la elaboración de la evaluación formativa.	- Sí. -No. -Parcialmente.
		2.1.2.3. Identificación del docente del estado de cada alumno con relación a las metas de aprendizaje.	- Sí. -No. -Parcialmente.
3.1. Sistematización de la información.	3.1.1. Frecuencia en la evaluación.	3.1.1.1. Períodos en los que se realiza la evaluación del nivel de logro de los aprendizajes.	- Semanal. -Quincenal. -Mensual. -Trimestral.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

4 . Producto

	3.1.2. Instrumentos de evaluación.	3.1.2.1. Tipos de instrumentos para realizar la evaluación del nivel de logro de los aprendizajes.	-Listas de Cotejo. -Rúbricas. -Bitácoras. -Otros.
	3.1.3 Factores que influyen en la interpretación de la información que se recupera a través de los instrumentos.	3.1.3.1. Cantidad de aprendizajes del programa educativo. 3.1.3.2. Ratio de alumnos por grupo. 3.1.3.3. Otros factores que influyen en la elaboración de la evaluación formativa.	- Sí. -No. -Parcialmente. - Sí. -No. -Parcialmente. - Sí. -No. -Parcialmente.
3.2. Autoevaluación docente.	3.2.1. Autoanálisis de las formas de enseñanza.	3.2.1.1. Identificación por parte del docente de la relación de la evaluación de los aprendizajes con las estrategias de enseñanza.	-Sí. -No. -Parcialmente.
4.1. Validación de la Información en el Reporte de Evaluación.	4.1.1. Criterios empleados por la docente en la elaboración del Reporte de Evaluación.	4.1.1.1. Criterios empleados por la docente en la selección de información de los instrumentos para la elaboración del reporte de evaluación.	-Hace uso de la totalidad de la información sobre el logro de los aprendizajes contenida en los instrumentos que emplea en cada situación didáctica. - Utiliza solo alguna información contenida en los instrumentos sobre el logro de aprendizajes que emplea en cada situación didáctica. - No utiliza ninguna información contenida en los instrumentos sobre el logro de aprendizajes que emplea en cada situación didáctica.
		4.1.1.2. Versatilidad en la información en el reporte de evaluación de cada alumno.	Sí. -No. -Parcialmente.
	4.1.2. Diseño del Reporte de Evaluación.	4.1.2.1. Pertinencia del diseño actual del reporte de evaluación.	-Sí. -No. -Parcialmente.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

4.2. Resultados de la evaluación formativa.	4.2.1. Logro de metas de aprendizaje.	4.2.1.1. Modificación de las estrategias de enseñanza.	- Sí. -No. -Parcialmente.
		4.2.1.2. Retroalimentación al alumno.	- Sí. -No. -Parcialmente.
			Periodicidad: Semanal. Quincenal. Mensual.
	4.2.2. Socialización del Reporte de Evaluación a los padres de familia.	4.2.2.1. Mejora del nivel de logro de los aprendizajes al compartir el Reporte de Evaluación con los padres de familia.	- Sí. -No. -Parcialmente.
	4.2.3 Propuesta de Evaluación.	4.2.3.1. Evaluación Ideal.	-Sí. -No.

Fuente: elaboración propia.

La primera categoría denominada características del docente, se compone por las dimensiones de: preparación profesional, experiencia profesional, modalidad educativa y formación permanente. La dimensión de preparación es profesional es fundamental para poner en práctica estrategias que apoyen la realización de la evaluación formativa (INEE, 2011a). La Ley General de Educación en el Artículo 20 fracción II, así como la LSPD, reglamentan la formación continua para la actualización de los conocimientos del docente.



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

La dimensión de experiencia profesional se refiere a los ciclos escolares que las docentes han laborado en el servicio educativo en el nivel de educación preescolar, así como al correspondiente manejo del plan educativo y de los respectivos programas (DOF, 2013b). La experiencia profesional es un factor importante que influye en las creencias que tienen los docentes sobre los procesos de evaluación, las cuales impactan al tiempo de valorar el nivel de logro de los aprendizajes (Hidalgo & Murillo 2017; Prieto & Contreras, 2008).

La modalidad educativa consiste en el tipo de sostenimiento, ya sea federal también conocido como público, o bien particular de las instituciones educativas en las que las docentes han laborado, en las que además de elaborar el reporte de evaluación determinado por la SEP, han realizado otras boletas de evaluación propias de la institución educativa (DOF, 2017a; DOF, 2018d). La formación permanente de los docentes es producto de sus aprendizajes obtenidos en los cursos de capacitación para mejorar obtener nuevos conocimientos y en los cursos de actualización, para renovar su práctica pedagógica ya sean estos de selección propia o por parte de la autoridad educativa, según lo establece la Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD] (DOF, 2013b; DOF, 2018e). La SEP establece el perfil, los parámetros y los indicadores que rigen la función docente en los niveles de Educación Básica, según los cuales el docente es responsable de su formación continua con la finalidad de mejorar su práctica pedagógica al ser capaz de identificar los diferentes estilos de aprendizaje y enfoques pedagógicos para el logro de los propósitos educativos (SEP, 2018d).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

La segunda categoría es la política educativa que se compone de las dimensiones de asignación de docentes a las instituciones educativas, de la autonomía que ejercen en la aplicación de los programas educativos, y de los espacios y los tiempos para de los que hacen uso para compartir con sus colegas sobre aspectos de evaluación formativa. La asignación de los docentes a las instituciones educativas de la modalidad federal se basa en dos etapas. La primera consiste en el resultado que obtiene el docente en el examen de oposición (DOF, 2018e), el cual, toda vez acreditado le permite el ingreso al SEN, que le otorga el nombramiento correspondiente (DOF, 2013b).

La segunda etapa consiste en la asignación del docente a determinada institución educativa, la cual se rige por los criterios establecidos en la convocatoria que expide la SEP, junto con la autoridad educativa local representada por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), y por la Sección 1 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que generalmente se basan en la antigüedad que el profesional de la educación tenga en la función que desempeña, como docente, directivo o supervisor (IEA, 2019, SEP, 2018b, SNTE, 2019). El criterio de asignación no aplica para las instituciones de la modalidad particular.

La autonomía para la aplicación de los programas educativos consiste en la facultad del docente para la toma de decisiones pedagógicas que se basan en los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes, así como en la gestión para determinar la ratio de alumnos por grupo (DOF, 2014; SEP, 2017a; SEP, 2017b). Los espacios y tiempos con los que cuentan los docentes para intercambiar experiencias

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar de evaluación formativa de los aprendizajes, los constituyen las 13 sesiones de Consejos Técnicos Escolares (CTE) en los que mensualmente, durante un ciclo escolar y de manera obligatoria se reúnen los docentes y el directivo de cada escuela de los niveles educativos de inicial, preescolar, primaria y secundaria para evaluar las estrategias de enseñanza y los resultados de aprendizaje de cada grado escolar (DOF, 2017 b).

De esta manera llevan el seguimiento e identifican el avance de los objetivos y logro de metas de la Ruta de Mejora Escolar (RME) que es sistema de gestión mediante el cual el personal docente y directivo de cada escuela planea y evalúa estrategias de enseñanza con la finalidad de que los alumnos aumenten el nivel de logro de los aprendizajes en vinculación con el Consejo Escolar de Participación Social como órgano colegiado integrado por padres y madres de familia, maestros, directivo, exalumnos, representante sindical y personas de la comunidad a la que pertenece la escuela, que se constituye en cada plantel público de educación básica y que tiene injerencia en asuntos pedagógicos (SEP, 2017 b).

La tercera categoría son las características de la institución educativa, y se basa en la dimensión del estrato socioeconómico que contempla el contexto urbano o rural que caracteriza la comunidad a la que pertenece la escuela, así como la condición socioeconómica de las familias de las que provienen los alumnos, que influyen en los juicios de valor que los docentes realizan en la evaluación formativa del logro de los aprendizajes (Murillo, et al., 2016). Se considera un contexto de tipo rural cuando la población es menor a 2, 500 habitantes y un contexto se define como urbano cuando

la cantidad de habitantes es mayor a la cifra mencionada (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2010).

Los jardines de niños que conforman la zona de educación seleccionada pertenecen al contexto urbano (SEP, 2019 b). El estrato socioeconómico se basa en el nivel de ingresos, estatus social y poder social y político que caracteriza a una población y que a su vez le otorga una posición social (INEGI, 2010). Las tres instituciones educativas de modalidad federal se encuentran ubicados al oriente de la ciudad capital distribuidos en tres fraccionamientos que son: Lomas del Ajedrez y Periodistas. Los cuales están clasificados en el estrato socio-urbano de tipo medio-bajo, (Centros de Integración Juvenil [CIJ], 2013). Cuentan con un tipo de vivienda denominada popular y de tipo progresivo (SEDATU, 2017). La institución educativa de modalidad particular se ubica al sur de la ciudad en el fraccionamiento San José del Arenal, clasificado como de estrato socio-urbano de tipo medio (INEGI, 2010).

Las familias de los alumnos inscritos en las instituciones educativas de la zona seleccionada pertenecen a un estrato socioeconómico bajo y medio-bajo; la ocupación de los padres y de algunas madres de familia es como empelados de fábricas dedicadas a la industria automotriz y a la industria textil (SEP, 2019b). Algunas madres de familia laboran como empleadas domésticas y la constante es que los alumnos queden a cargo de las abuelas; aproximadamente el 25% de la población cuenta con el nivel de educación media superior terminada, solo un 10% tiene un título profesional que lo acredita en una carrera técnica y aproximadamente el 1.7% cuenta con estudios de nivel superior terminados (SEP, 2019b). En cambio, las familias de los alumnos de

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

la institución educativa de modalidad particular son en su mayoría profesionistas (SEP, 2019b).

La movilidad social de los habitantes de los fraccionamientos en los que se ubican los jardines de niños federales es de tipo horizontal, según la clasificación de la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano [SEDATU] (2017), porque el movimiento de las personas se efectúa en zonas del mismo nivel socioeconómico. A su vez, la movilidad social que se presenta en el jardín de niños de sostenimiento particular se considera como vertical, pues sus habitantes se desplazan a zonas de un mayor nivel socioeconómico, debido a la mejora de sus ingresos salariales (SEDATU, 2017).

La cuarta categoría es el concepto que las docentes tienen sobre la evaluación y se compone por las dimensiones de modalidad de la evaluación y por la gradualidad de los aprendizajes. Los tipos de evaluación se refieren al proceso y a la finalidad que persiguen, de allí que la evaluación puede ser de tipo sumativo o de tipo formativo (DOF, 2018 b; SEP, 2012b; SEP, 2017 a; SEP, 2017b; SEP 2018a). En esta dimensión se busca indagar las concepciones o significados que los docentes de educación preescolar atribuyen a la evaluación formativa, así como su suficiencia y pertinencia (DOF, 2018 b; SEP, 2012b; SEP, 2017 a; SEP, 2017b; SEP 2018a). En cuanto la gradualidad se investiga si las docentes y las directoras conocen la totalidad de aprendizajes del cada campo de formación académica y área de desarrollo personal y social en el programa de educación preescolar vigente (SEP, 2017b). Asimismo, si consideran adecuada la cantidad de aprendizajes, o bien si sugieren suprimir o añadir

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar otros. En esta dimensión se pretende identificar las dificultades que presentan las docentes al tiempo de evaluar de manera formativa el logro de los aprendizajes, así como identificar las estrategias que emplean para identificar las metas de aprendizaje.

La quinta categoría es la sistematización de la información y se compone por las dimensiones de la frecuencia en la evaluación, los tipos de instrumentos para realizarla y los factores que influyen en la interpretación que realiza la docente de la información sobre el aprovechamiento escolar que obtiene mediante la aplicación de los instrumentos. En lo que respecta a la frecuencia de evaluación, se consideran los tiempos del ciclo escolar en los que cada docente evalúa el nivel de logro de los aprendizajes a través del monitoreo constante (Sammons & Bakkum, 2011; SEP, 2017a; SEP, 2017b; SEP, 2018a).

Con referencia a los tipos de instrumentos para elaborar la evaluación formativa, el programa de educación preescolar establece que estos tienen la finalidad de apoyar a los docentes en la elaboración de juicios de valor con respecto al nivel de logro de los aprendizajes y en consecuencia en la modificación de las estrategias didácticas, lo que le da sentido a la evaluación de tipo formativo, sin embargo, pueden convertirse más en un trámite administrativo que en una evidencia para determinar lo que el alumno aprende (SEP, 2017a; SEP, 2017b; SEP, 2018a). Es importante identificar, además, los factores que influyen en las docentes al tiempo de evaluar los aprendizajes, entre los que se indaga tanto el total de aprendizajes del programa, como la ratio de alumnos por grupo.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

La sexta categoría corresponde a la autoevaluación docente en la que se encuentra la dimensión del autoanálisis de las formas de enseñanza, para determinar de qué manera influye la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes en las estrategias de enseñanza. El programa educativo vigente especifica la autoevaluación docente como una acción permanente que debe registrarse en el diario de trabajo y que apoya de manera directa la planeación de las actividades pedagógicas para cada campo de formación académica y área de desarrollo personal y social (SEP, 2017a; SEP, 2017b).

La séptima categoría es la validación de la información cuya dimensión corresponde a los criterios que emplea la docente en la selección de la información para la elaborar el reporte de evaluación, así como la versatilidad de información que contiene el reporte. El programa de educación preescolar determina que, para la elaboración del reporte de evaluación trimestral, la docente debe apoyarse en la información proveniente de los distintos instrumentos que diseña para evaluar las producciones de los alumnos, con las que a su vez elabora el expediente personal de cada uno (DOF, 2018b; SEP, 2017a; SEP, 2017b).

La octava categoría corresponde a los resultados de la evaluación formativa, en la que se incluyen las dimensiones de los logros de metas de aprendizaje, la socialización del reporte de evaluación a los padres de familia y la propuesta de evaluación. Con referencia a la modificación de estrategias de enseñanza, es fundamental que la docente compare los resultados de la autoevaluación de la práctica pedagógica con los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes, por lo

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar debe identificar las estrategias que sigue para que cada uno de sus alumnos logre el perfil de egreso determinado para la educación preescolar. Dentro de esta dimensión también se contempla la importancia de retroalimentar al alumno para la mejora del aprovechamiento escolar. Por otra parte, en lo que respecta a la dimensión de socialización del Reporte de Evaluación a los padres de familia, se busca identificar en qué medida impacta esta práctica en el logro de los aprendizajes. Por último, se propone a las docentes identificar el tipo de evaluación que consideren ideal.

### **3.6. Instrumentos de recolección.**

En la tesis doctoral se emplea la entrevista semiestructurada en grupos de discusión para indagar sobre el concepto que tienen las docentes acerca de la evaluación formativa y el proceso que siguen para elaborarla, para lo cual se han definido las siguientes categorías: características del docente, política educativa, características de la institución educativa, concepto de evaluación, sistematización de la información, autoevaluación docente, validación de la información y resultados de la evaluación formativa. La última pregunta de la entrevista: ¿cuál sería tu evaluación ideal, se retoma de Murillo, et al. (2015c), con la finalidad de que las docentes describan el proceso de evaluación que consideren adecuado para identificar el logro de los aprendizajes.

La entrevista permite recuperar las interpretaciones fidedignas de parte de los entrevistados, sobre el fenómeno que se estudia (Martínez, 2006). Cuando se aplica



una entrevista en investigación cualitativa, es importante tomar en cuenta el lenguaje no verbal (Quintana, 2006), y además, las recomendaciones de Hernández et al. (2010), que son: comenzar la entrevista explicando el porqué de la misma, así como la duración aproximada; establecer un ambiente neutral y de confianza entre el entrevistador y el entrevistado (rapport); evitar inducir la respuesta y los calificativos y distractores; establecer una secuencia en las preguntas, comenzando con preguntas fáciles y pasar después a las difíciles, dejando las sensibles para el final; permitir la privacidad al entrevistado; desarrollar la habilidad para cambiar la pregunta en caso de que se perciba que el entrevistado se incomoda y, agradecer al entrevistado al término de la entrevista.

**Tabla 6. Guion de entrevista.**

NIVEL	CATEGORÍA	DIMENSIÓN	INDICADOR	Preguntas
1. Contexto	1.1. Características del docente.	1.1.1. Preparación profesional.	1.1.1.1. Grado académico	¿El grado académico que ostentan es un factor determinante para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes? ¿Por qué?
		1.1.2. Experiencia profesional.	1.1.2.1. Años laborados en educación preescolar.	¿Consideran que el tiempo laborado en educación preescolar es una variable que influye en la forma de evaluar de manera formativa el nivel de logro de los aprendizajes? ¿Por qué?
		1.1.3. Modalidad educativa.	1.1.3.1. Tipo de financiamiento.	¿Laborar o haber laborado en las modalidades de escuela pública y /o privada o en ambas, influye en la forma de evaluar el nivel de logro de los aprendizajes? ¿Por qué?

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

	1.1.4. Formación permanente.	1.1.4.1. Cursos de capacitación sobre evaluación formativa.	¿Los cursos te han apoyado para evaluar el logro de los aprendizajes de los alumnos mediante la evaluación formativa? ¿Por qué?
		1.1.4.2. Asesoría permanente sobre evaluación formativa por parte de figuras educativas.	¿Son asesoradas de manera permanente sobre evaluación formativa? ¿Quién o quiénes son los responsables de brindar asesoría?
		1.1.4.3. Pertinencia de la asesoría para facilitar la realización de la evaluación formativa.	¿Consideran importante ser asesoradas en evaluación formativa? ¿Por qué?
1.2. Política Educativa	1.2.1. Asignación de docentes a las instituciones	1.2.1.1. Criterios para asignar a las docentes al centro de trabajo.	¿Cómo fueron asignadas al centro de trabajo?
		1.2.1.2. Relación del criterio de asignación con la elaboración de evaluación formativa.	¿Consideran que el criterio por el que fueron asignadas a su centro de trabajo es un factor que les apoya en la evaluación formativa de los aprendizajes? ¿Por qué?
	1.2.2. Autonomía para la aplicación del programa de educación preescolar.	1.2.2.1. Autonomía para seleccionar los aprendizajes esperados y sus adecuaciones curriculares en el trabajo con situaciones didácticas.	¿En qué consiste la autonomía para la selección de los aprendizajes esperados y su operación mediante estrategias didácticas? ¿La autonomía en la selección de los aprendizajes esperados fortalece la práctica de la evaluación formativa?
		1.2.2.2. Tiempos para compartir con colegas sobre experiencias de evaluación formativa.	¿Comparten con sus colegas sobre estrategias de evaluación formativa de logro de los aprendizajes? ¿Con qué periodicidad comparten con sus colegas estrategias de evaluación formativa del logro de los aprendizajes?

			¿Qué utilidad encuentran al compartir estrategias de evaluación del logro de los aprendizajes?
1.3. Características de la institución educativa.	1.3.1. Estrato socioeconómico.	1.3.1.1. Contexto en el que se inserta la escuela.	¿Consideran que el contexto en el que se ubica el jardín de niños donde prestan sus servicios, influye en la forma de evaluar de manera formativa el logro de los aprendizajes? ¿Por qué?
		1.3.1.2. Nivel socioeconómico de las familias de las que provienen los alumnos.	¿Consideran que el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos influye en la forma de evaluar de manera formativa el logro de los aprendizajes? ¿Por qué? ¿Determina el estrato socioeconómico una influencia sobre las expectativas de logro de los docentes en el logro de los aprendizajes? ¿Por qué?
2.1. Concepción de evaluación.	2.1.1. Modalidad de evaluación.	2.1.1.1. Tipos de evaluación que identifica el docente.	¿Cuáles tipos de evaluación identifica la docente?
		2.1.1.2. Suficiencia de la evaluación formativa.	¿Creen que la evaluación formativa es suficiente para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes? ¿Por qué?
		2.1.1.3. Pertinencia de la evaluación formativa.	¿Consideran pertinente el empleo de la evaluación sumativa del nivel de logro de los aprendizajes en el nivel de preescolar? ¿Por qué?
	2.1.2. Gradualidad de los aprendizajes.	2.1.2.1. Identificación del docente de las metas de aprendizaje.	¿Identifican la totalidad de aprendizajes esperados contenidos en el programa educativo? ¿Consideran que es necesario graduar los aprendizajes esperados? ¿Por qué?
		2.1.2.2. Dificultades para la elaboración de la evaluación formativa.	¿Presentan dificultades el tiempo de realizar evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes?

3. Proceso

		2.1.2.3. Identificación del estado de cada alumno con relación a las metas de aprendizaje.	¿Cómo logran identificar el nivel de logro de los aprendizajes en cada alumno?  ¿De qué herramientas se valen para identificar el nivel de logro?
3.1. Sistematización de la información.	3.1.1. Frecuencia en la evaluación.	3.1.1.1. Períodos en los que se realiza la evaluación del nivel de logro de los aprendizajes.	¿Con qué frecuencia evalúan a cada uno de los alumnos? ¿Al término de cada situación didáctica logran evaluar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de los alumnos?
	3.1.2. Instrumentos de evaluación.	3.1.2.1. Tipos de instrumentos para realizar la evaluación del nivel de logro de los aprendizajes.	¿Cuáles instrumentos les apoyan de manera significativa en la evaluación de los aprendizajes? ¿Por qué? ¿Quién diseña los instrumentos para la evaluación del nivel de logro de los aprendizajes?
	3.1.3. Factores que influyen en la interpretación de la información que se recupera a través de los instrumentos.	3.1.3.1. Cantidad de aprendizajes del programa educativo.  3.1.3.2. Ratio de alumnos por grupo.	¿El número de aprendizajes esperados que determina el programa educativo, es un factor que influye en la evaluación del nivel de logro? ¿Por qué? ¿La ratio de alumnos influye en el registro de información en los instrumentos empleados para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes? ¿Por qué?
		3.1.3.3. Otros factores que influyen en la elaboración de la evaluación formativa	¿Qué otros factores influyen de manera positiva y /o negativa en la elaboración de la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes?
3.2. Autoevaluación docente.	3.2.1. Autoanálisis de las formas de enseñanza.	3.2.1. Identificación por parte del docente de la relación de la evaluación de los aprendizajes con las estrategias de enseñanza.	¿La evaluación del nivel de logro de los aprendizajes influye en sus estrategias de enseñanza? ¿De qué manera?

## El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

### 4 . Producto

4.1. Validación de la Información en el Reporte de Evaluación.	4.1.1. Criterios empleados por la docente en la elaboración del Reporte de Evaluación.	4.1.1.1. Criterios empleados por la docente en la selección de información de los instrumentos, para la elaboración del reporte de evaluación.	¿Para la elaboración del Reporte de Evaluación (documento oficial que determina la SEP y se emite trimestralmente), emplean la información sobre el nivel de logro de los aprendizajes que registran en los distintos instrumentos que ustedes diseñan y que emplean durante el desarrollo de las situaciones didácticas?  Ante lo diverso de la información que contienen los expedientes de los alumnos ¿cuáles son los criterios que emplean para validar la información que recuperan sobre el logro de aprendizajes a través de los distintos instrumentos en el trabajo con situaciones de didácticas?	
		4.1.1.2. Versatilidad en la información en el reporte de evaluación de cada alumno	¿En el reporte de evaluación de cada alumno, se describe información de los mismos aprendizajes para cada campo de formación académica y área de desarrollo personal?	
	4.1.2. Diseño del Reporte de Evaluación.	4.1.2.1. Pertinencia del diseño actual del reporte de evaluación.	¿Consideran pertinente el diseño actual del reporte de evaluación?	¿Consideran que el reporte de evaluación es un instrumento que les permite registrar con claridad el proceso de aprendizaje del alumno? ¿Por qué?
			¿Proponen algún cambio en el diseño actual del reporte de evaluación?	
4.2. Resultados de la evaluación formativa.	4.2.1. Logro de metas de aprendizaje.	4.2.1.1. Información a los padres de familia de los resultados de la evaluación formativa.	¿Informa a los padres de familia de los resultados de la evaluación formativa del logro de aprendizajes?	
		4.2.1.2. Modificación de las estrategias de enseñanza.	En el caso de su autoevaluación del proceso de enseñanza con referencia a los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes ¿qué hace para que sus alumnos alcancen las metas de aprendizaje?	
		4.2.1.3. Retroalimentación al alumno.	¿Retroalimentan a sus alumnos? ¿Con qué frecuencia lo hacen? ¿Qué beneficios le aporta la retroalimentación al proceso de enseñanza y al de aprendizaje?	

4.2.2. Socialización del Reporte de Evaluación a los padres de familia.	4.2.2.1. Mejora del nivel de logro de los aprendizajes al compartir el Reporte de Evaluación con los padres de familia.	¿En qué medida beneficia el logro de las metas de aprendizaje el compartir y analizar con los padres de familia el reporte de evaluación de manera trimestral?
4.2.3 Propuesta de Evaluación	4.2.3.1. Evaluación Ideal.	¿Propondrías otra forma de evaluar el nivel de logro de los aprendizajes? ¿Cómo sería su evaluación ideal? (Murillo et al., 2015 c) (esta pregunta es textual y es parte de la investigación de Murillo, autor en el que me baso para el diseño de niveles, categorías y dimensiones)

Fuente: elaboración propia.

Los grupos de discusión conocidos también como grupos focales (focus groups) constituyen un método para recuperar información y hacen las veces de entrevistas grupales que facilitan la identificación, indagación, exploración, conocimiento y análisis de los significados que los sujetos le otorgan a un fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Los autores señalan que consisten en reunir grupos pequeños de personas, entre tres y 10 aproximadamente, que discuten temas bajo la conducción de un investigador.

Para Hamui y Varela (2013) los grupos de discusión son una técnica empleada en investigaciones cualitativas, que posibilita un espacio para que las personas expresen sus opiniones con respecto a un tema y además logren explicar sus puntos de vista. López (2010) sostiene que los grupos de discusión han sido utilizados

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar preferentemente en investigaciones de temas de la sociología y de la mercadotecnia; sin embargo, cada vez cobran más auge en el terreno de la educación. Asimismo, el autor establece la diferencia entre grupos focales y grupos de discusión; en los primeros se permite la interacción entre los participantes con el conductor, mientras que en los segundos la discusión está a cargo exclusivamente de los participantes.

La rigurosidad de una investigación científica consiste en la credibilidad y en la coherencia teórico-metodológica resultado del planteamiento a partir de una idea estructurada y encaminada a la solución de un problema del que se tienen antecedentes; (Hernández, et al, 2010; Ramírez & Swerg, 2012) por lo que la pertinencia del estudio reside en el análisis del fenómeno y en la generación de posibles soluciones (Garrocho & Segura, 2012). Para la validación del instrumento es necesario someterlo a juicio de expertos por las ventajas de esta estrategia, según la cual se garantiza su aplicación (Cabero & Llorente, 2013). El criterio de validez de un instrumento se refiere a que mida lo que realmente pretende medir, y la confiabilidad describe si dicha medición se logra con estabilidad y consistencia, es decir, que el instrumento mida lo mismo en los sujetos en los que se aplica (Hernández, et al. 2010; Robles & Rojas, 2015). El guion de entrevista empleado en la tesis doctoral fue validado por tres expertos en investigación educativa (Anexo 13).

Además del guion de entrevista se empleó una lista de cotejo para verificar el contenido de los expedientes personales de los alumnos. Mediante este instrumento se identifican las evaluaciones de logro de aprendizaje que cada educadora registra en las producciones de cada alumno durante el ciclo escolar en el trabajo con

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar situaciones didácticas en cada campo de formación académica, área de desarrollo personal y social, así como del componente de autonomía curricular (Anexo 14). Esta información se emplea para la elaboración del reporte de evaluación trimestral. También se empleó una rúbrica para valorar el contenido de los expedientes (Anexo 15). El análisis del contenido de los expedientes provee información para triangularla con la que se obtiene en los grupos de discusión.

### **3.7. Procedimiento.**

Se organizaron tres grupos de discusión, uno por cada institución educativa que compone la muestra de la investigación. En los grupos de discusión participaron únicamente las docentes responsables de los grupos de alumnos y se empleó el guion de entrevista semiestructurada. Las directoras de cada institución educativa fueron entrevistadas de manera individual empleando el mismo instrumento de los grupos de discusión. Se grabaron las entrevistas y posteriormente se transcribieron para emplear el texto con el programa de Atlas Ti, y de esta manera obtener información para cada categoría y sus respectivas dimensiones e indicadores en las que fue estructurada (Tabla 5).

Posteriormente se comparó la información de cada categoría con el registro de evaluación formativa de cada alumno reportada en el expediente personal, lo que permitió la triangulación de la información y posteriormente su discusión con base en el planteamiento teórico, para identificar el proceso que siguen las docentes de la zona de educación preescolar seleccionada para realizar la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes.



### **3.8. Alcance del estudio.**

La investigación es de alcance exploratorio, mediante el cual se abordan problemas poco o nada estudiados, de los cuales existen múltiples dudas (Hernández, et al. 2010), como es el que ocupa la tesis doctoral, del que hasta el momento no se cuenta con alguna investigación a nivel local. Las investigaciones exploratorias sirven para indagar desde una perspectiva innovadora y dan lugar a posteriores estudios.

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS**

#### **4.1. Resultados de la investigación**

A continuación, se presentan los resultados que para cada una de las categorías que fueron abordadas en los instrumentos aplicados en los grupos de discusión en los que participa la muestra de docentes de la zona de educación preescolar seleccionada, así como en la observación y el análisis de los documentos que emplean en el proceso que siguen al elaborar la evaluación formativa de los aprendizajes.

##### **4.1.1. Características del docente.**

Esta categoría está conformada por las dimensiones de preparación profesional, experiencia profesional, modalidad educativa y formación permanente.

###### **4.1.1.1. Preparación profesional.**

Esta dimensión considera si el grado académico que ostentan las docentes es un factor determinante para evaluar de manera formativa el logro de los aprendizajes. Al respecto, la mayoría de las docentes, así como la totalidad de las directoras consideran que el grado académico es primordial para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos porque a medida que cursan niveles educativos, tienen más conocimientos que les permiten identificar las metas de aprendizaje y evaluar el aprovechamiento escolar:

*“Porque, mientras más estudios tengan, más conocimientos tengan sobre eso, pues hacen una evaluación mejor, más sistemática y pues logran llevar a los niños a las metas que ellas se proponen” (DGA. Directora del jardín de niños 2).*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Asimismo, establecen que durante su formación inicial en la escuela Normal (SEP, 2018 c) en la que recibieron educación superior como docentes de educación básica, comienzan a conocer las características de la evaluación formativa de los aprendizajes y de los diferentes instrumentos para tal fin, como lo son los expedientes personales de los alumnos, las listas de cotejo, las rúbricas y el diario de trabajo. Sin embargo, esta formación académica, no es suficiente al tiempo de registrar los avances de cada alumno en el transcurso de un ciclo escolar, porque persisten las dudas en el diseño y empleo de los instrumentos mencionados, así como en la interpretación de los resultados que arrojan:

*“Bueno, yo considero que sí porque pues todas tenemos licenciatura y por eso estamos frente a grupo como educadoras, pero lamentablemente nuestra formación inicial en la Normal, pues no nos da las bases suficientes para poder conocer el proceso de evaluación. Ahorita yo como estudiante de posgrado, pues te das cuenta de la variedad de instrumentos que hay y de otras formas que podemos utilizar para evaluar, pero hasta un nivel de posgrado, no nos lo dan en nuestra formación inicial en la Normal. Yo creo que influye mucho el conocimiento y la formación que nosotros tenemos respecto a eso” (GA1. Docente del jardín de niños 2).*

Como una estrategia para superar dichas carencias, coinciden en que la formación en posgrado es necesaria para generar conocimiento y desarrollar habilidades que les permitan comprender los enfoques pedagógicos que contiene el programa de educación preescolar vigente, que resultan ser indispensables al tiempo de valorar el nivel de logro del aprendizaje de cada alumno. Sostienen que, a mayor grado académico, las docentes desarrollan estrategias de evaluación que les permiten un manejo más sistemático de la información sobre el nivel de logro de los alumnos que recuperan a través de los diferentes instrumentos de evaluación:

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*“Bueno, yo considero que sí porque pues todas tenemos licenciatura y por eso estamos frente a grupo como educadoras, pero lamentablemente nuestra formación inicial en la Normal, pues no nos da las bases suficientes para poder conocer el proceso de evaluación. Ahorita yo como estudiante de posgrado, pues te das cuenta de la variedad de instrumentos que hay y de otras formas que podemos utilizar para evaluar, pero hasta un nivel de posgrado, no nos lo dan en nuestra formación inicial en la Normal. Yo creo que influye mucho el conocimiento y la formación que nosotros tenemos respecto a eso” (GA2. Docente del jardín de niños 2).*

En este marco de ideas, afirman que la evaluación del nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos de educación preescolar es un tema complicado, debido a que el diseño metodológico del programa de educación preescolar actual, así como sus antecesores, se limita solamente a indicar que la evaluación es de carácter formativo y asimismo establece el empleo de instrumentos para identificar el nivel de logro de los alumnos, más no incluye una guía para el diseño de dichos instrumentos, dejando al docente la responsabilidad para su elaboración.

Por su parte, una directora argumenta que en ocasiones el grado académico no es garante en la realización de la evaluación formativa, ya que, aun cuando se tiene el conocimiento al respecto, se evade esta práctica y se reportan resultados sobre el nivel de logro de los aprendizajes que no están sustentados, debido a que algunas docentes no identifican las metas en el aprendizaje, o bien, no interpretan los trabajos de los alumnos con referencia a dichas metas, lo que les lleva a una imprecisión en la valoración del nivel de aprovechamiento de los alumnos:

*“Yo considero que sí porque es como a partir de, de ese grado académico que ellas tienen, pues abren ya más un panorama de cómo deben*

*realizar una evaluación. En qué deben de enfocarse para realizar esa evaluación. Entonces, a partir de esos conocimientos ellas realizan la evaluación. Pero, sí hay ocasiones en las que no sucede así, porque hay quien tiene el conocimiento y no lo aplica. Entonces sí, es como un sí y no, o sea, debería de ser, más bien. Debería ser un, que parta de eso, del conocimiento, del grado académico que ellas tienen para aplicar lo que es la evaluación, pero muchas veces no sucede así, y en mi caso lo veo porque me pasó con unas educadoras, que hay quien tiene ya, por ejemplo, la maestría y las evaluaciones no las hacía como debía. Entonces sí es como que una diferencia porque debería más bien, sí debería de partir, pero muchas no” (DMB. Directora del jardín de niños 1).*

Lo que coincide con lo que señalan algunas docentes, pues refieren que tener un posgrado, si bien permite tener mayor conocimiento sobre evaluación de los aprendizajes, no es garante de su realización, dado que es necesario tener experiencia al respecto, la cual se logra con el tiempo, mediante la práctica pedagógica. Aunado a ello, otras docentes opinan que el área del conocimiento del grado académico influye de diferente manera en la realización de la evaluación formativa, ya que no es lo mismo haber cursado una maestría en educación familiar, que otra que se refiera específicamente a evaluación pedagógica:

*Porque, bueno también depende mucho de qué tipo de este, posgrado o sí, qué tipo de maestría estés tomando, si va en función de la educación o si va en función de otra temática. Por ejemplo, mi maestría fue de educación familiar, entonces va más hacia lo social, no hacia el tipo de evaluación. Pero las que están estudiando algo en función a la evaluación o educación superior, educación, no sé, llevan muchas asignaturas que van en función a la evaluación. Y yo lo que he notado, es que a pesar de que yo tengo una maestría, cuando alguien que tomó una maestría en evaluación o en educación superior, se le habla de evaluación, sí entiende o si logra captar más rápido muchos conceptos, mucha información. A lo mejor sí es como dice Vero, si estoy capacitándome regularmente si estoy al pendiente de cómo se va modificando lo que se solicita en función a la evaluación, pues sí voy avanzando. Pero si van, yo siento que sí van un paso más adelante las personas que tienen un*

*grado más alto porque sí, la conceptualización es diferente* (MB2. Docente del jardín de niños 1).

En lo que se refiere al análisis documental de la muestra de expedientes de los alumnos, se observa que la mayoría de las docentes no registra información sobre el nivel de logro de los aprendizajes en la totalidad de los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social que conforman la malla curricular, ya sea porque únicamente anexan en el expediente de los alumnos algunos productos elaborados por ellos sin alguna valoración de logro a través de algún instrumento, o bien, porque incluyen productos de los alumnos con valoraciones sobre el nivel de logro, solamente en algunos campos y /o áreas de desarrollo personal y social. Se cuenta con la evidencia que son en menor número las docentes que opinan sobre la importancia de un posgrado y que a la vez realizan expedientes completos que contienen información sobre el nivel de logro de los alumnos en cada área de desarrollo personal y social y campos de formación académica contenidos en el programa de educación preescolar actual.

#### **4.1.1.2. Experiencia profesional.**

En esta dimensión se analiza si la experiencia profesional entendida como los ciclos escolares laborados en educación preescolar, ya que es una variable que influye en la evaluación formativa y en el nivel de logro de los aprendizajes. Al respecto, la mayoría de las docentes y la totalidad de las directoras coinciden que durante su formación inicial identificaron las teorías sobre evaluación formativa de los

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

aprendizajes, sin embargo, al tiempo de ejercer la docencia tienen experiencia con distintos programas educativos cuyo diseño curricular también se ha modificado, lo que les lleva a conocer el nuevo mapa curricular, para identificar las didácticas más adecuadas que les permitan evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos:

*“Sí, nada más a lo mejor para complementar. Siento que a lo mejor hay puntos que sí son ciertos. Sin embargo, los mismos años este..., que tienes frente a grupo te dan también más herramientas que a lo mejor la teoría no te la da o no la tienes fresca de momento, pero la experiencia de conocer ciertas características de los grupos te permite como que rescatar con mayor facilidad, este..., como están aprendiendo esos niños, el proceso que están llevando y tú poderlo registrar” (MB1. Docente del jardín de niños 1).*

Solo algunas docentes argumentan que no siempre los años laborados son garantía de una evaluación formativa que, de muestra del nivel de logro de los aprendizajes, dado a que algunas docentes presentan resistencia para registrar de manera sistemática y constante dicho nivel. Al respecto, el análisis realizado a los expedientes de los alumnos demuestra que la mayoría de las docentes con mayor antigüedad en el servicio educativo no emplean instrumentos para identificar el nivel de logro de los aprendizajes, o al menos no existe evidencia para cada uno de los campos de formación académica y/o áreas de desarrollo personal y social. Se limitan únicamente a incluir en el expediente algunos productos elaborados por los alumnos, sin información sobre la valoración del nivel de logro como producto de algún instrumento de evaluación.



#### 4.1.1.3. Modalidad educativa.

La modalidad educativa se refiere al tipo de financiamiento al que tiene cada escuela, por lo que puede ser pública o federal, o bien privada o particular. De las veinte docentes y tres directoras que componen la muestra de la investigación, únicamente ocho docentes tienen experiencia laboral en instituciones de financiamiento privado y afirman que existen diferencias en el procedimiento para evaluar formativamente el nivel de logro de los aprendizajes, porque la valoración se enfoca principalmente en las áreas de lectura, escritura y de pensamiento matemático, por considerarlas de mayor importancia para el aprovechamiento escolar:

*[...] los particulares se enfocan a otros estándares como más de nivel de primaria. Por ejemplo, allí evaluamos desde la forma en como el niño percibe el lenguaje escrito y el lenguaje oral. Se enfocan más en eso. Pensamiento matemático, por ejemplo, la lectoescritura, desde segundo a trabajar con los niveles de aprendizaje, o sea cosa que nosotros en preescolar aquí en educación en escuelas públicas lo hacemos respetando los niveles de aprendizaje de los niños y en particulares se forza un poquito más el nivel, ¿por qué? Porque no lo pide la evaluación que tenemos que entregar a padres de familia” (GA5. Docente del jardín de niños 2).*

Contrario a lo que reportan las docentes de escuelas pertenecientes a la modalidad federal, en las que se realiza la evaluación formativa de los aprendizajes para los campos de formación académica de lenguaje, de pensamiento matemático y de exploración y conocimiento del mundo natural y social. Así como los correspondientes a las áreas socioemocional, artística, educación física y el componente de autonomía curricular que se haya abordado en los clubes:

*“Porque en las federales no es, como que son las habilidades que uno como docente puede desarrollar en los niños mediante el juego y no es tan forzoso el que los niños lean, conozcan las letras, salgan leyendo. Más, sin embargo, en los particulares tienen esa metodología. Que los niños, para hacer un buen preescolar, los niños tienen que salir leyendo. Y como que se enfocan más en que el niño sepa leer, escribir y sumar si se puede. O restar y multiplicar. Porque a lo mejor los papás eso es lo que demandan. Al solo hecho de ellos estar pagando una mensualidad. Yo siento que eso es en lo que influye. Y en el preescolar federal, pues los dejamos más a que los niños desarrollen las habilidades y no siento que sea como tan forzoso el que el niño sepa leer y escribir como requisito” (EM4. Docente del jardín de niños 3).*

Lo anterior lo atribuyen principalmente a la presión que ejercen los padres de familia para que sus hijos egresen del nivel de preescolar con la habilidad de leer y de escribir de manera convencional, así como de realizar operaciones matemáticas básicas mediante algoritmos. Este argumento es compartido también por las directoras de los jardines de niños que conforman la muestra, aunque manifiestan no estar de acuerdo, porque existen contenidos curriculares específicos para preescolar en los que no se establece la obligatoriedad de este nivel para enseñar a leer, a escribir y a solucionar problemas de manera convencional:

*“[...] yo creo que sí porque el particular por lo mismo que oferta más cosas a los padres de familia, tiene que ser más exigente en cuanto al nivel. Sí les aporta a ellas el, el tener otra forma diferente de evaluación. Por ejemplo. Son como más, puede, ser hasta un poco más exigentes, en cuanto a lo que, a lo que ellas, este, quieren que logren los niños. ¿Sí? Entonces puede ser contraproducente allí porque en un nivel federal no es tan exigente que tenga algunos aprendizajes que va a adquirir en la primaria, y en particular sí los adquiere. Por ejemplo, el leer, el escribir. ¿Sí? que en una federal no los exigen y en un particular sí” (DGA. Directora del jardín de niños 2).*

Se tiene evidencia que la mayoría de las docentes que han tenido experiencia

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar docente en escuelas particulares y que actualmente laboran en escuelas públicas pertenecientes a la modalidad federal, continúan dando mayor importancia a la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes en las áreas de lenguaje y de matemáticas. Incluso los expedientes de los alumnos no cuentan con evidencias que al menos en esos campos de formación académica reporten de manera sistemática el nivel de logro de los alumnos con base en algún instrumento de evaluación, a pesar de que en su discurso dicen lo contrario:

*“Sí. Pues son otros estándares los que se manejan, porque ellos se enfocan a otros conocimientos muy distintos a los que se enfoca la educación, este, federal” [...] (GA5. Docente del jardín de niños 2).*

También se observa que algunos de esos expedientes no cuentan con ningún tipo de registro sobre el nivel de logro en el área de desarrollo personal y social y, en cuanto a su argumento de que los padres de familia ejercen presión para dar prioridad a los aprendizajes de matemáticas y lenguaje, se observa que en algunos de los expedientes de los alumnos no se realizó la entrevista a los padres de familia, la cual debe realizarse al inicio del ciclo escolar, según lo establece el programa de estudios vigente.

Solamente una docente con experiencia en escuela particular que actualmente se desempeña en un jardín de niños federal hace uso de instrumentos como rúbricas, listas de cotejo y diario de trabajo para registrar el nivel de logro de los aprendizajes y además cuenta con expedientes personales completos que contienen producciones de los alumnos para cada una de las áreas de desarrollo y campos de

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar formación académica, no obstante es responsable de un grupo mixto, porque atiende alumnos de primer grado y de segundo grado de preescolar, por lo que además se tiene evidencia de que sus planes de trabajo contienen actividades diferenciadas para cada uno de los grados.

#### **4.1.1.4. Formación permanente.**

En esta dimensión se consideran los cursos de capacitación sobre evaluación formativa que hayan tomado las docentes y las directoras. También se incluye la asesoría permanente que sobre evaluación formativa han recibido de parte de alguna autoridad educativa. Y, por último, se toma en cuenta la pertinencia de la asesoría recibida para facilitar la realización de evaluación en su modalidad formativa.

En lo que respecta a los cursos de capacitación, se tiene que una minoría del personal docente ha tomado cursos sobre evaluación formativa, los cuales les han servido para implementar estrategias para valorar el nivel de logro de los aprendizajes. Estos cursos en su mayoría corresponden a la modalidad de talleres de cuarenta horas. Solamente una de las directoras cursó un diplomado sobre evaluación formativa, que le ha apoyado en la asesoría que al respecto brinda a las docentes que están a su cargo.

Asimismo, la mayoría de las docentes y de las directoras afirman no tener asesoría permanente sobre evaluación formativa por parte de autoridades educativas como son la misma directora, para el caso de las educadoras, o bien, bajo la

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar responsabilidad de la supervisora o de alguna otra autoridad educativa del Estado. Refieren que solamente un director de un jardín de niños de la modalidad federal se dio a la tarea de asesorar a su colectivo el ciclo escolar anterior:

*“El año pasado con el maestro Azael, sí nos daba o nos trataba de dar este, temas para lo que es la evaluación, pensamiento matemático, este, para darnos como una noción de lo que tenemos qué evaluar, pero sí se dio” (GA6. Docente del jardín de niños 2).*

La totalidad de las docentes y de las directoras que conforman la muestra de la investigación sostienen la necesidad de la asesoría permanente sobre evaluación formativa, pero establecen como condición que el responsable de la asesoría sea un profesional con experiencia pedagógica en el nivel de educación preescolar, ya que han tenido experiencias de asesoría por parte de académicos de renombre que resultan ser más teóricas que prácticas, lo cual las confunde y no les permite poner en práctica los conceptos para desarrollar la habilidad de identificar la medida en la que cada alumno logra las metas de aprendizaje:

*“Sí es necesario, pero como dice nuestra compañera, con una persona que sepa asesorarnos, que sepa decirnos cómo se debe de trabajar. Porque si no sabe, lo único que hacen es confundirnos y llevarnos a más dudas. Entonces, sí alguien que nos dejara más claro, que nos pusieran ejemplos” (GA7. Docente del jardín de niños 2).*

La mayoría del personal docente y directivo tampoco refieren una actualización de manera autodidacta. Al respecto, solo una docente de la modalidad federal asiste a un círculo de estudio. Sin embargo, se tiene evidencia que la evaluación que hace del logro de los aprendizajes de sus alumnos se centra más en

lenguaje y matemáticas, aunado a que la información que reporta en el expediente de sus alumnos resulta imprecisa en los juicios de valor que con respecto al logro de aprendizaje manifiestan sus alumnos:

*“Yo no he ido a un curso así en específico [...] yo voy los viernes a un círculo de estudio, pero se toman diferentes temas, uno de los temas fue la evaluación y, bueno a mí sí me ha ayudado mucho porque muchas de las veces nos saturamos de tantas formas de evaluar con las compañeras o con la exigencia de una directora y traemos la exigencia de esa directora aunque el jardín y la maestra ya tiene otra forma de pedirnos esa evaluación. Entonces hay veces que no sabemos qué voy a evaluar. A mí me ayudó porque me especifica, por ejemplo, eh, qué aprendizaje trabajé, y ese aprendizaje cómo lo voy a, muchas de las veces hasta a desglosar, ¿verdad?, porque no se logra todo el aprendizaje, pero no porque no se logró todo el aprendizaje no tengo nada que evaluar, algo quedó. Entonces a mí sí me ha ayudado mucho en darme cuenta qué evaluar y cómo evaluar, y con qué evaluar, porque a veces queremos evaluar todo lo que los niños hacen, y pues sí, sí es parte de la evaluación, pero hay cosas que tienen un poquito más de peso y hay cosas que, pues que debemos de desechar ¿no?, pues para que nuestra evaluación sea un poquito más significativa y no saturarnos de todo lo que nosotros queremos agarrar de todos lados” (GA5. Docente del jardín de niños 2).*

Solamente una docente adscrita a un jardín de niños federal que cuenta con experiencia en escuelas privadas comenta haber sido capacitada al menos una vez cada ciclo escolar en esos centros educativos. Se tiene evidencia de que esa docente registra de manera detallada y frecuente el nivel de logro de los aprendizajes en la totalidad de áreas de desarrollo personal y social, así como de los campos de formación académica mediante el empleo de instrumentos de evaluación de los que se vale para interpretar los productos de los alumnos que conforman el expediente personal de cada uno de ellos:

*“Porque en la escuela privada nos capacitaban totalmente. No sé si porque está el Instituto sobre de ellos por una incorporación. Entonces ellos están obligados a que su personal esté totalmente capacitado tanto en programas, en técnicas de evaluación, en niños con ciertas características que requieran una intervención docente diferente. Contrataban a algunas personas y ya nos capacitaban o a veces nos mandaban a congresos. Había congresos cada seis meses o al año, de evaluación o diferentes, diferentes temas” (MB1. Docente del jardín de niños 1).*

En lo que todas las docentes y directoras coinciden es en la pertinencia de ser asesoradas en evaluación formativa pues, aunque esta modalidad se contempla en los programas de preescolar partir de la década de los 80's, la manera de registrar el nivel de logro de los aprendizajes ha cambiado. Solamente en un jardín de niños se tiene evidencia de que la directora asesoró al personal docente sobre evaluación formativa, toda vez que ella cursó un diplomado sobre la temática y se dio a la tarea de compartir con sus compañeras algunos instrumentos y técnicas que les facilitaron la identificación del nivel de logro de los aprendizajes, aun cuando no exista una evidencia en físico de un producto elaborado por el alumno, sino que en ocasiones con alguna participación oral o una forma de conducirse en un grupo social, brindan elementos para ser observados por la docente a la vez de ser valorados como aprendizajes:

*“¿Qué hago? Eso es lo que más les causa conflicto. Entonces, a partir de ese curso que yo tomé pues les dije: ¡ah!, miren pues es que están estas estrategias. En ese curso nos enseñaron todas las estrategias que pueden utilizar cuando no hay, este ..., productos físicos, cuando no hay este, no sé, si no hay una evidencia física. A lo mejor el niño va y veo algo. Muchas estrategias y a partir de allí yo les compartí un libro, les compartí ideas, estrategias, o sea, fueron muchas cosas que eso les ayudó, porque ya después cuando entré me decían: mira, le hice así y es más fácil. Se hicieron de hecho de instrumentos de observación. Cuando*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*me decían: no tengo un ejercicio físico, pero mira, metí este que nos pasaste” (DMB. Directora del jardín de niños 1).*

Las docentes de ese jardín de niños afirman, además, que la evaluación de los aprendizajes es el complemento de la planeación de las situaciones didácticas, porque los resultados de la evaluación formativa les permiten identificar lo que cada alumno aprende, así como los estilos de aprendizaje y en consecuencia, les facilita la planeación de las actividades didácticas. Por lo que resaltan la importancia de ser asesoradas para la correcta operación del programa educativo actual, de lo contrario, a pesar de los cambios que éste presenta con respecto a su antecesor, la práctica educativa continúa aplicando los enfoques pedagógicos distintos:

*“Yo pienso que es muy importante la asesoría [...] incluso en particular en este ciclo escolar me ha servido para valorar incluso cosas que no veía débiles en ese proceso [...] En particular este ciclo escolar me ha servido muchísimo [...] Tiene que ir de la mano la mano planeación y evaluación del aprendizaje de los niños. Entonces yo creo que es muy importante la asesoría y la actualización constante, porque si no, pues seguimos igual. Se implementan varios programas y nos quedamos en el 2004. Tendríamos que seguirnos actualizando y yo pienso que finalmente la actitud de cambio como educadoras para cambiar e implementar esos procesos de evaluación y uso de planeación y pues nuestros niños también van a salir mejor preparados” (MB4. Docente del jardín de niños 1).*

Por otra parte, el análisis documental de los expedientes personales de los alumnos realizado por la supervisión de zona da cuenta de que, en ese jardín de niños, la totalidad de las docentes tienen evidencia de evaluaciones en todos los campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y componentes de autonomía curricular. Asimismo, la mayoría del personal docente registra información



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

relevante y sustentada en instrumentos de evaluación sobre el nivel de logro de los aprendizajes y emplean el expediente personal para elaborar el reporte de evaluación trimestral.

**Tabla 7. Relación de cursos y asesoría con niveles de evaluación formativa por docente.**

Niveles de Evaluación Formativa (Expedientes de los alumnos)	Docente	Cursos sobre Evaluación Formativa	Porcentaje Cursos Tomados	Asesoría Permanente	Porcentaje Asesoría Permanente Recibida
Nivel 1 (Incompleto)	GA4	No		No	
	GA5	No	0%	No	0%
Nivel 2 (Parcialmente incompleto)	MB3	Sí		Si	
	GA1	No		No	
	GA3	Sí	10%	No	5%
	GA9	No		No	
Nivel 3 (Parcialmente completo)	EM1	No		No	
	MB4	No		Sí	
	MB6	Sí		Sí	
	GA2	Sí		No	
	GA6	No		No	
	GA7	No		No	
	GA8	No	10%	No	10%
	EM2	No		No	
Nivel 4 (Completo)	EM3	No		No	
	EM4	No		No	
	EM5	No		No	
	MB1	Sí		Sí	
	MB2	Sí	15%	Sí	10%
	MB5	Sí		No	

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados permiten apreciar que la formación permanente guarda relación con el nivel de logro de la evaluación formativa. Las docentes que se encuentran el nivel más bajo no han tomado cursos ni se les ha dado asesoría sobre

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

la modalidad de evaluación formativa. En lo que respecta a las docentes que se ubican en el nivel dos, se aprecia que al menos han tomado cursos, y solo una de ellas ha recibido asesoría permanente. En el nivel tres se encuentran las docentes que en igual porcentaje han recibido cursos y además han sido asesoradas. Y, por último, en el nivel cuatro se ubican las docentes con mayor porcentaje de cursos e igual porcentaje de asesoría que en el nivel inmediato anterior.

#### **4.1.2. Política educativa.**

Esta categoría se estructura con las dimensiones de asignación de los docentes a las instituciones educativas y la autonomía para la aplicación del programa de educación preescolar.

##### **4.1.2.1. Asignación de los docentes a las instituciones educativas.**

Las totalidad de docentes y directoras adscritas en los jardines de niños de modalidad federal, reportan que el criterio de asignación a la institución educativa en la que laboran no es un factor que impacte de manera positiva en la evaluación formativa de los aprendizajes, dado que aun cuando la docente haya sido asignada bajo el criterio de la calificación obtenida en el examen de oposición, que la ubica en el orden de la lista de prelación, según lo establece la Ley del Servicio Profesional Docente (LSPD) y/o por la antigüedad en el servicio, en el caso de los jardines de niños de modalidad federal, no se garantiza que la evaluación del nivel de logro de los aprendizajes se realice de manera adecuada, a través del empleo de distintos instrumentos.

Argumentan que existen casos de docentes que se someten a concurso de oposición avalado por la LSPD y logran ingresar al SEN, sin embargo, su desempeño en el aula es inadecuado y las evaluaciones del nivel de logro de los aprendizajes con enfoque formativo no cubren los requisitos marcados por el Programa de Educación Preescolar vigente. Por su parte, las docentes que laboran en el jardín de niños de modalidad particular, a pesar de que su asignación fue a través de un contrato laboral fue con un particular, también coinciden en el argumento:

*“Bueno, pues yo considero, yo, que no. Porque bueno, ya en función a mi experiencia, a docentes que conozco, he conocido docentes que han adquirido un nivel de prelación más bueno que el mío, y a la hora de evaluar, de trabajar, de estar frente a grupo pues no, o sea, como que su conocimiento está meramente en lo teórico y, en lo práctico como que allí se quedó. Se quedó solamente en la teoría. Y no hay como un empate entre lo que sé y lo que yo sé hacer. Entonces yo creo que no, pues no, no me da mucho de que si yo sí salí muy bien en mi examen voy a ser una excelente maestra, o sea no, por eso como que no, no creo que sea algo que equipare” (MB5. Docente del jardín de niños 1).*

*“Sí, yo también considero que no es un factor determinante la forma en como hayamos sido asignadas al centro de trabajo, o sea, si yo tengo poca experiencia y yo estoy asignada por examen, no quiere decir que porque yo pase ese examen yo sepa al cien por ciento cómo evaluar a mis alumnos, más bien ya ese enriquecimiento de la evaluación, pues se va a dar en el mismo grupo colectivo con el que estemos trabajando, pero no determinado si yo fue asignada por examen o por antigüedad” (GA2. Docente del jardín de niños 2).*

En este marco de ideas, el análisis de los expedientes de los alumnos que contienen las valoraciones acerca del nivel de logro de los aprendizajes que hacen las docentes, no brinda información sobre algún tipo de relación existente entre la forma en la que fueron asignadas a cada uno de los planteles de la modalidad federal o

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

particular, con la información que incluyen sobre el aprovechamiento escolar mediante la evaluación formativa de los aprendizajes para cada uno de los organizadores curriculares.

**Tabla 8. Niveles de evaluación formativa y criterios para la asignación de las docentes a las instituciones educativas.**

Niveles de Evaluación Formativa (Expedientes de los alumnos)	Docente	Asignación por orden de prelación.	Asignación por Antigüedad	Asignación por orden de prelación y por antigüedad	Por contrato entre particulares
Nivel 1 (Incompleto)	GA4			X	
	GA5		X		
Nivel 2 (Parcialmente incompleto)	MB3			X	
	GA1	X			
	GA3		X		
	GA9	X			
	EM1				X
Nivel 3 (Parcialmente completo)	MB4	X			
	MB6		X		
	GA2	X			
	GA6			X	
	GA7	X			
	GA8		X		
	EM2				X
	EM3				X
Nivel 4 (Completo)	EM4				X
	EM5				X
	MB1	X			
	MB2			X	
	MB5			X	

Fuente: diseño propio.

Aunque las docentes afirman que el criterio por el cual son asignadas a los centros de trabajo no influye en la evaluación formativa de los aprendizajes, el resultado del análisis del contenido de los expedientes personales de los alumnos da como resultado que las docentes que se encuentran en el nivel más alto en lo que

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar respecta a la elaboración de la evaluación formativa completa, fueron asignadas por orden de prelación por la calificación obtenida en el examen de oposición que determina la LSPD para el ingreso al SEN.

#### **4.1.2.2. Autonomía para la aplicación del programa de educación preescolar.**

En esta investigación se considera la facultad que tienen las docentes para seleccionar los aprendizajes esperados contenidos en el programa de educación preescolar vigente, así como para realizar adecuaciones curriculares en el trabajo con situaciones didácticas. Asimismo, se indaga si las docentes y las directoras destinan tiempo laboral para compartir de manera colegiada algunas experiencias de evaluación en su modalidad formativa. Lo anterior con el objeto de identificar si esa autonomía fortalece la práctica de la evaluación formativa.

En lo que respecta a la autonomía pedagógica como facultad para la selección de aprendizajes, así como a las adecuaciones curriculares correspondientes, las opiniones de las docentes difieren. Por un lado, están aquellas que argumentan tener autonomía en la aplicación del programa debido a que el diseño curricular les facilita identificar los aprendizajes esperados que ellas determinan como necesarios para el trabajo con situaciones didácticas durante el ciclo escolar. Estos aprendizajes los eligen basándose en el diagnóstico de nivel de logro al inicio del ciclo escolar y en los resultados de la evaluación formativa:

*“Yo siento que sí seguimos teniendo la apertura de elegir el aprendizaje esperado que yo vea necesario de acuerdo a los intereses y a las*

*necesidades que presenta mi grupo, pero a mí sí me ha costado trabajo adaptar mi trabajo o mi forma de planear, de acuerdo a los requisitos que se están solicitando en el nuevo programa. A mí. Pero dentro de esa autonomía, o sea, dentro de esa limitante que yo siento, yo sé que me están dando la apertura total para decirme: estos son los aprendizajes, tú sabrás cual trabajas con el niño. Hubiera a lo mejor una autonomía parcial o nula, si me fueran dosificando los aprendizajes esperados. Este aprendizaje lo vas a trabajar este mes, o sea, por ejemplo, que mi directora me fuera diciendo: a todas nos toca trabajar este aprendizaje este mes, entonces sí sería una autonomía parcial, porque no va en función de las necesidades de mi grupo” (MB2. Docente del jardín de niños 1).*

Otras docentes manifiestan que si bien, pueden seleccionar los aprendizajes esperados, la autonomía se termina al tiempo de cumplir con las horas lectivas que el programa educativo determina para cada uno de los campos de formación académica, de las áreas de desarrollo personal y social y del componente específico para la autonomía curricular, siendo este último la base para el trabajo didáctico con los clubes. Justifican que la cantidad de horas lectivas no es la misma para cada campo, área y componente; por lo que se inhibe su facultad para seleccionar los aprendizajes:

*“Yo este ciclo escolar sí sentí más restricción que en los ciclos anteriores. En los ciclos anteriores, y eso que este ciclo escolar supuestamente es cuando se está trabajando más la autonomía curricular y yo no la siento así. Yo siento que los ciclos anteriores nos daban como carta abierta al decir: ustedes trabajen de acuerdo a las necesidades de su grupo, que es lo mismo que nos están diciendo en este ciclo, pero yo me siento más limitada al momento de tener qué cubrir con ciertas horas o con cierto tiempo, de acuerdo a la currícula que se nos está pidiendo de cada uno de los campos formativos que trabajamos. Nosotros hacemos un diagnóstico y sobre el diagnóstico igual los años anteriores nos basábamos para jerarquizar las competencias. Y ahora, aunque hiciéramos ese diagnóstico o por lo menos, en mi caso pasó, aunque hiciera yo ese diagnóstico y esa jerarquización no me daba el empate con los tiempos que se requería dentro de la currícula. Entonces era como ¿y ahora qué voy a hacer? Si mis niños necesitan más sobre desarrollo, pero me están exigiendo más sobre el lenguaje. O si mis niños necesitan un poquito más de lenguaje, pero me piden más horas sobre*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*exploración. Es un ejemplo ¿no? Entonces sí me siento, aunque sea un año en dónde nos dan más la libertad supuestamente de tener autonomía curricular yo me siento un poquito más amarrada de manos que en años anteriores” (MB2. Docente del jardín de niños 1).*

Al tiempo de analizar los expedientes de los alumnos, se encuentra evidencia de que una minoría de las docentes de la zona escolar cuenta con registros del nivel de logro de los aprendizajes en la totalidad de los campos de formación académica, en las áreas de desarrollo personal y social y en el componente de autonomía curricular que se opera con la metodología de los clubes. Esto se explica a partir del criterio que siguen para la selección de los aprendizajes sin contar con una orientación al respecto:

*“Por eso, pero no siempre la autonomía funciona, porque tú lo haces de acuerdo a tu criterio, y a ti quién te dice que lo que tú haces estás bien” (GA2. Docente del jardín de niños 2).*

Por otra parte, las directoras entrevistadas opinan que todas las docentes ejercen su autonomía en la selección de los aprendizajes esperados que consideran pertinentes para abordar mediante situaciones didácticas, sin especificar algún criterio del cual se basen para la elección a lo largo del ciclo escolar. Únicamente refieren que es por las necesidades de aprendizaje que las docentes detectan en sus alumnos para que al final del ciclo escolar, o bien al finalizar la educación preescolar, estos puedan lograr el perfil de egreso determinado en el programa oficial:

*“Mmm, sí, este, si se da la autonomía porque cada maestra, de acuerdo a las necesidades de sus niños, de su grupo, realiza esos aprendizajes. Planea todos esos aprendizajes. Hay un..., tienen que cubrir un perfil de egreso del alumno y ellas pueden tomar los aprendizajes para llegar a ese fin” (DGA. Directora del jardín de niños 2).*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Una directora detecta que a pesar de que la autonomía es una facultad para la selección de los aprendizajes, las docentes del jardín de niños a su cargo los eligen al azar en el diseño de las situaciones didácticas. Durante el ciclo escolar se percató que las docentes utilizaban la misma planeación sin adecuar las actividades para cada uno de los grados de preescolar, por lo que estas docentes no hicieron uso de la autonomía para seleccionar los aprendizajes de cada organizador curricular. Cabe señalar que la revisión de los expedientes de los alumnos da evidencia de que también empleaban la misma rúbrica en todos los grados para evaluar el nivel de logro:

*“Pues, bueno que se dice que son en base a los intereses de los niños, pero una realidad bueno que yo, yo vi este ciclo, es que les pedía las planeaciones y la planeación de una lo veía, veía la misma planeación de la otra. Entonces, este..., yo, yo me di cuenta que se pasaban las planeaciones y hasta estoy este..., creyendo que son de esas planeaciones que las bajan o las compran en internet, porque venía muy estructurada con todo lo que marca el nuevo programa, y esto y lo otro. Pero, había cositas que decía: ¿y esto de dónde salió? Y: ¡ah sí! Es que bueno, lo voy a quitar. Entonces, eh..., yo, yo vi que se copiaron” (DEM. Directora del jardín de niños 3).*

Por otra parte, otra directora percibe la autonomía de manera simulada, al momento de planear junto con las docentes alguna situación didáctica en la que participa todo el alumnado, como puede ser el caso de un evento para conmemorar alguna fecha cívica o tradicional, porque no logran relacionar el evento con algún aprendizaje que fortaleciera el logro de alguna competencia en los alumnos. Sin embargo, no menciona que la autonomía tenga alguna implicación o facilite la evaluación formativa del logro de los aprendizajes, únicamente la considera al momento de la planeación:



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*“No creo que sea tan real. Porque aquí en nuestro caso en el colectivo tuvimos muchos conflictos cuando teníamos reuniones de organización y decían: es que saben qué, yo tengo ganas de planear estas actividades; o sea favorecer esto. Pero a la hora de verlo en los aprendizajes, en las competencias, no había como dónde meterlo. O sea, dices: qué ¿dónde lo meto? Entonces le tenían que hacer tantos ajustes que decían: es que realmente pues no, no es una autonomía porque mi fin es este, favorecer otra cosa que no está aquí, entonces cómo lo voy a meter, como voy a justificar yo este trabajo”* (DMB. Directora del jardín de niños 1).

En referencia a los tiempos que las docentes y directora de cada jardín de niños de la zona destinan para el intercambio de experiencias sobre la evaluación formativa de los aprendizajes, expresan que son durante la reunión técnica semanal al término de las clases y de manera mensual durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE):

*“O sea, sí nos sentamos así a platicar. A diario pues no porque no tenemos tiempo y tenemos diferentes horarios de salida. Y, a profundidad pues nada más en consejos técnicos”* (EM4. Docente del jardín de niños 3).

Aunque en este espacio no siempre sesionan sobre evaluación, sino que también abordan otras temáticas relacionadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. También reportan que cuando se presenta una duda con respecto a la interpretación del nivel de logro de los aprendizajes, no esperan abordarla en la reunión semanal o en la sesión del CTE, sino que entre ellas comparten experiencias durante la jornada escolar:

*“¡Ah! Por lo regular una vez a la semana, nos reunimos a hacer, este, lo que son los intercambios de experiencias. ¿Sí? Eso, pues ya después de clases. De cualquier temática. De todo, sí. No solo es evaluación”* (DGA. Directora del jardín de niños 2).

El análisis de los expedientes de los alumnos da evidencia de que las docentes interpretan de manera distinta la autonomía para la aplicación del programa de educación preescolar. Para algunas, la autonomía consiste en cumplir con los períodos lectivos destinados a cada componente curricular, por lo que los expedientes de los alumnos contienen productos en proporción semejante a la destinada a los períodos lectivos. Para otras docentes, en cambio, la autonomía consiste en la facultad que tienen para escoger los aprendizajes con los que trabajan las situaciones didácticas. En ningún caso las docentes hacen referencia que la autonomía para el manejo del programa educativo fortalece la práctica de la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes.

#### **4.1.3. Características de la institución educativa.**

En esta categoría se incluyen la dimensión de estrato socioeconómico, en el que se considera tanto el contexto en el que se inserta la escuela, como el nivel socioeconómico de las familias de las que provienen los alumnos.

##### **4.1.3.1. Estrato socioeconómico.**

La mayoría de las docentes coinciden en que el contexto en que se ubica el jardín de niños no influye en ellas al tiempo de evaluar de manera formativa el nivel de logro de los aprendizajes. Sus expectativas acerca de lo que los alumnos pueden aprender no se ven influenciadas por el medio urbano en el que se ubican los jardines de niños a los que asisten. Han tenido experiencia docente en contextos

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

urbanos y rurales, lo que les ha permitido identificar que los alumnos son capaces de aprender indistintamente de las características contextuales:

*“No, no porque, por ejemplo, yo la forma en que evalúo, la forma en que yo trabajo los aprendizajes con los niños, lo trabajo en una comunidad urbana o en una comunidad rural o rural marginada. Los resultados solamente van a variar, siempre van a variar porque no trabajas con los mismos niños. Pero la forma en como tú evalúas no depende del contexto, tus resultados son diferentes y la forma de evaluar la forma en que como tú llevas a cabo tus aprendizajes o quieres trabajar con tus alumnos es independientemente del contexto” (GA5. Docente del jardín de niños 2).*

Sin embargo, afirman que lo que influye en el aprovechamiento escolar, son las expectativas de los padres de familia acerca del perfil de egreso del nivel de educación preescolar, pues suponen que sus hijos deben aprender contenidos del nivel de primaria, como son el dominio de la escritura y de la lectura convencionales y el manejo de algoritmos en matemáticas:

*“Y yo creo que más bien viene de la concepción que tienen los papás respecto a lo que nosotros evaluamos al preescolar. Por ejemplo, en las primeras juntas que se realizan y que ellos ven su expediente y algunos registros que nosotros les damos para que ellos observen, están muy preocupados en que por qué no salen leyendo, escribiendo, el por qué no pueden hacer ya operaciones matemáticas. Y viene pues, desde el desconocimiento que ellos tienen respecto a lo que nosotros les enseñamos a los niños. Entonces, es un trabajo que se tiene que hacer desde el inicio de ciclo, pero con los papás, respecto a darles información sobre cómo se trabaja y qué se va a evaluar, para que ellos se den cuenta y realmente vean el avance que los niños van teniendo desde el inicio, hasta que termina el ciclo escolar. No tanto el contexto, sino la concepción que los padres tienen de acuerdo al nivel” (GA2. Docente del jardín de niños 2).*

Por tal motivo, las docentes dan a conocer las características del programa

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar educativo de preescolar con la finalidad de que los padres de familia identifiquen los propósitos educativos y a su vez, apoyen en las tareas escolares.

#### **4.1.3.2. Nivel Socioeconómico de las familias de las que provienen los alumnos.**

Para la totalidad de las docentes y de las directoras, el nivel socioeconómico de las familias no determina el nivel de logro de los aprendizajes. Por el contrario, ellas atribuyen el apoyo de los padres de familia en las tareas escolares como un factor que repercute en la mejora del aprovechamiento escolar. Se da el caso del jardín de niños de sostenimiento privado, que está ubicado en un contexto semiurbano, pero al que acuden alumnos que viven en un fraccionamiento cercano y cuyas familias pertenecen a un nivel socioeconómico medio. Sin embargo, algunos padres de familia no apoyan en las tareas escolares, por lo que los alumnos no logran el aprendizaje:

*“Porque, por ejemplo, o sea, a lo mejor si hay un niño de un nivel socioeconómico alto podemos creer o pensar que, el niño va a estar muy bien este..., estimulado en su casa. Pero hay ocasiones en que las que esos niños, ambos papás trabajan, son padres ausentes y el niño es cuidado por una tablet, o por un televisor o por una nana. Y a lo mejor la nana nada más está para observar al niño, sin darle ninguna instrucción. O bien, el niño de nivel medio bajo, la mamá no trabaja, la mamá es desempleada, tiene a lo mejor más tiempo de estar con el niño, lo estimula o al revés. O sea, no vamos a catalogar que por el nivel socioeconómico el alto, el niño del nivel alto va a ser más inteligente que el niño del nivel medio bajo. Puede ser que sí, puede ser que no” (MB5. Docente del jardín de niños 1).*

Como consecuencia del escaso apoyo por parte de los padres de familia en actividades educativas, indistintamente del contexto y del nivel socioeconómico, la totalidad de las docentes de la zona escolar adscritas a los jardines de niños de la

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

modalidad federal y particular, adecúan el nivel de complejidad de las situaciones didácticas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Por ende, la evaluación del nivel de logro también la ajustan, al no existir criterios predeterminados en el programa de educación preescolar. Insisten además en que el apoyo de los padres de familia en la educación de sus hijos es necesario para mejorar el rendimiento escolar:

*“Yo creo que poquito también. Porque, por ejemplo, cómo le diré, cuando aplicamos una actividad, por ejemplo, en otras escuelas, y los niños reaccionan de una manera, entonces la evaluamos nosotros a cierto nivel, y a veces pues no, pues..., avanzaron rápido, no sé, vamos a darle más grado de dificultad. Y, pues los niños de aquí no tienen como mucha atención de los papás, no hacen tareas, no refuerzan actividades. Entonces, aplicamos aquí la actividad y da el resultado más bajito. Entonces, yo creo que sí para evaluar, es como otro, otro estándar” (GA3. Docente del jardín de niños 2).*

En la revisión de los expedientes de los alumnos se aprecia que indistintamente del contexto en el que se inserta la escuela y del nivel socioeconómico de las familias de las que provienen los alumnos, el nivel de logro de los aprendizajes se relaciona con la atención que tienen los padres de familia para con las tareas escolares y con la frecuencia en la comunicación que entablan con las docentes acerca del estado que guardan sus hijos con respecto a las metas de aprendizaje, independientemente del grado de educación preescolar que cursen.

#### **4.1.4. Concepción de evaluación.**

La concepción que el docente tiene acerca de la evaluación es la categoría que incluye las dimensiones de modalidad de evaluación y de gradualidad de los aprendizajes.

#### 4.1.4.1. Modalidad de la evaluación.

La totalidad de las docentes y de las directoras de la zona escolar identifican las características de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa. Logran definir que la evaluación formativa no se limita a emitir una calificación como producto de una prueba estandarizada, como es el caso de la evaluación sumativa, sino que hace posible la interpretación frecuente del nivel de logro de los aprendizajes, porque puede observarse y valorarse con frecuencia lo que el alumno hace con referencia a las metas de aprendizaje:

*“Es lo que hacemos nosotros, observamos. Es lo que hacemos a diario. Nuestra observación es formativa porque a diario observamos, lo registramos con producciones de los niños. Todo eso es la evaluación formativa”* (EM2. Docente del jardín de niños 3).

La mayoría de las docentes consideran que la evaluación formativa es suficiente para identificar el nivel de logro de los aprendizajes, porque cumple con las condiciones de ser cualitativa y permanente que les permite llevar un seguimiento continuo del nivel de logro de los aprendizajes, más que emitir una calificación numérica. También advierten su suficiencia por la versatilidad de instrumentos que el programa de educación vigente determina para su realización. Aunque especifican dificultad para seleccionar el instrumento de evaluación adecuado.

*“Pues, creo que sí es suficiente porque nos enfocamos en el proceso y es cualitativa, nosotros no damos una calificación, sino más bien, cómo ha sido el proceso, entonces, para el nivel en el que están los niños, este tipo de evaluación pues sí es suficiente. Ya nada más tendríamos qué*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*ver la precisión de qué instrumentos que podemos utilizar, pero la forma en cómo se lleva a cabo considero que sí es suficiente” (GA2 Docente del jardín de niños 2).*

Solo pocas docentes afirman no estar convencidas de esta modalidad de evaluación, argumentando la dificultad para interpretar los resultados de los instrumentos que diseñan, al no contar con las competencias necesarias para elaborarlos. La revisión de los expedientes de los alumnos da cuenta de la variedad de instrumentos diseñados por las docentes aun cuando se refieran a un mismo aprendizaje. Esta variedad también se aprecia en el criterio que establecen para determinar el nivel de logro de los aprendizajes:

*“Pues yo creo que no es suficiente porque en cierto momento puede caerse en lo subjetivo, ya que como es tan libre, tan abierto, muchas veces no hay algo concreto que te diga tienes que evaluar esto y lo vas a hacer de esta manera, porque en instrumentos de evaluación el programa no los marca. Dice que puedes usarlos, pero tú misma los tienes qué hacer. Entonces si yo no soy experta en elaborar esos instrumentos, yo puedo caer en lo subjetivo. Para mí está bien, pero eso no quiere decir que realmente, pues me vaya a arrojar los resultados que deben de ser en la evaluación. Entonces yo creo que sí sería necesario tener ciertos criterios que nos marquen ya como establecidos para de allí partir y hacer una evaluación. No dejarlo tan abierto, sino que nos delimitaran qué criterios podemos tomar para llevar a cabo esa evaluación con los alumnos. En este caso, yo me refiero a la elaboración de instrumentos. No dejarnos a las educadoras con esa libertad de elaborarlos, porque muchas veces no tenemos la capacitación y la experiencia para hacerlos” (GA1 Docente del jardín de niños 2).*

Pocas docentes dudan en afirmar si la evaluación formativa es adecuada o suficiente. Se limitan a expresar que es la modalidad que conocen y la que han puesto en práctica durante su experiencia con los distintos programas de educación preescolar. Advierten que, si bien la evaluación formativa les apoya para identificar el

nivel de logro de los aprendizajes, también les facilita el conocimiento del estado emocional de los alumnos, debido a que es un factor que repercute en su rendimiento escolar:

*“Pues no sé si sea adecuada o suficiente, pero es lo que favorece porque como nuestros niños están en esos procesos, entonces darle una, un digamos ponerle un número como que es relativo, porque nuestros niños están en procesos y a veces un día el niño ya lo logró, pero al día siguiente por cuestiones de emocionales, da un retroceso. Entonces, digo hasta ahorita es lo que nos han presentado en preescolar, la formativa y este..., y yo creo que es pues es lo que conocemos y es lo que pues sí, sí, sí, sí embona o sí, sí está de acuerdo por, por nuestros niños, que este..., ya desde que llegan y llegan o tristes, ya es un factor determinante en que si trabaja o no trabaja. Y, o si llega contento, o si hay motivación o esto, o lo otro, el niño rinde. Pero si sus papás pelearon o, o, o no sé qué circunstancia se vive en casa, que ahorita son cada vez son más, más, están más vulnerables nuestros niños y eso es un factor determinante que o los tumba o los levanta” (DEM. Directora del jardín de niños 3).*

Por otra parte, la totalidad de las docentes y directoras opinan que la evaluación sumativa no es pertinente para evaluar los aprendizajes de los alumnos de preescolar, porque el programa educativo es el mismo para los tres grados de educación preescolar y establece que los alumnos cuentan con este lapso para lograr los aprendizajes. Consideran que otorgar una calificación numérica sería importante únicamente para los padres de familia, porque sería una referencia convencional de un nivel de logro:

*“Pues porque a un niño de preescolar no puedes ponerle, cinco, seis o siete porque, pues llevan su proceso. A lo mejor nada más es sumativa, pero nada más le van a dar importancia los papás. Van a decir: ¡ay! ¡Mi hijo ya tiene un diez!” (EM1. Docente del jardín de niños 1).*



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

En lo que respecta a la pertinencia de la evaluación formativa en el nivel de educación preescolar, la totalidad de las docentes y de las directoras dicen estar de acuerdo, porque esta modalidad de evaluación les brinda la posibilidad de identificar las formas en las que el alumno aprende a lo largo del ciclo escolar, sin necesidad de emitir una calificación numérica. Aunque algunas docentes establecen que no tienen el dominio suficiente para identificar los logros educativos a través de esta modalidad de evaluación, que les implica registrar de manera permanente lo que el alumno hace con respecto a los contenidos educativos:

*“Yo creo que está bien ¿Sí? Porque nosotros no damos un número, por ejemplo, para evaluación y en preescolar es muy difícil hacer una evaluación. Y la que han realizado las maestras, me parece que está, que está bien. Porque no das, este..., un número en general. No haces un examen general, sino que estás viendo en realidad lo que cada niño sabe, y lo que el niño, cada niño te expresa y lo que cada niño está aprendiendo” (DGA. Directora del jardín de niños 2).*

A pesar de que las docentes coinciden en la pertinencia de la evaluación en la modalidad formativa, en los expedientes personales de los alumnos se identifica que los registros que hace la mayoría de las educadoras acerca del nivel de logro de los aprendizajes están incompletos y no aportan información suficiente que permita interpretar lo que el alumno sabe. Los expedientes contienen más información de los campos formativos de lenguaje y de matemáticas. La mayoría de las docentes no registra el nivel de logro en los campos de formación académica, de exploración y conocimiento del mundo, y de educación socioemocional.

#### **4.1.4.2. Gradualidad de los aprendizajes.**

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

La mayoría de las docentes y de las directoras expresan dificultad para identificar las metas de aprendizaje, porque es el primer ciclo escolar en el que se pone en práctica el programa educativo actual, por lo que no han analizado la totalidad de aprendizajes y tampoco han tenido experiencia en el trabajo con situaciones didácticas con cada uno de ellos. La totalidad de las docentes y de las directoras conocen el perfil de egreso de educación preescolar, sin embargo, al tiempo de evaluar el nivel de logro de los aprendizajes se confunden porque no coinciden en los criterios para interpretar ese nivel de logro, debido a que en el programa de educación preescolar no se establecen pautas que les guíen para tal fin:

*“Es que eso cae en lo de la autonomía curricular, maestra. Pero esta libertad que nos quisieron dar nos da a interpretar. Nos da la pauta para poder interpretar cada quién, las cosas como quiere. Entonces, por ejemplo, un aprendizaje esperado yo lo puedo visualizar o lo puedo evaluar hasta cierto punto que lo pueda evaluar Mayra o que lo puede evaluar Vero. Entonces allí es donde no hay una nivelación real de los aprendizajes que se están queriendo enseñar al niño” (MB2. Docente del jardín de niños 1).*

La mayoría de las docentes expresa tener dificultad para realizar la evaluación formativa de los aprendizajes. Esta opinión también la comparten la totalidad de las directoras. Algunas docentes refieren que, al no estar graduados los aprendizajes por nivel de complejidad para cada uno de los grados de educación preescolar, les resulta complicado identificar hasta qué punto ese aprendizaje puede ser logrado mediante situaciones didácticas por los alumnos de primero, por los de segundo y por los de tercero de preescolar. Al respecto, una docente comparte la experiencia que tuvo en otro jardín de niños en el que laboró, en el que se dieron a la tarea de graduar los aprendizajes del programa oficial:

*“Yo creo que sí. Alguna vez en algún jardín que yo estuve, antes de salir de vacaciones nos pusimos a hacer esto precisamente. No decir este aprendizaje es de primero; no. O sea, de ese aprendizaje qué va a aprender el niño de primero de allí. Lo sacábamos, no como inventado, sino de ese, interpretarlo para primero. Por ejemplo, el de pensamiento matemático, ese que dice Brendita, los niños cuentan hasta el treinta. ¡Ah! de este, qué van a aprender los niños en primero. De ese, ¡ah!, no pues, por lo menos hasta el diez ¿no? Ya los íbamos anotando y pues a mí sí se me hizo como un poco más fácil el decir, no pues mis niños de segundo, de todos los aprendizajes van a aprender esto, o sea, esto, esto por lo menos tienen que salir con esto. Ya, si logran más, pues está mejor, pero por lo menos esto” (GA3. Docente del jardín de niños 2).*

Otras difieren de la postura anterior debido a que no todos los alumnos cursan los tres grados de educación preescolar, y por tal motivo lo mejor es que le docente continúe seleccionando los aprendizajes que considera les hacen falta adquirir a los alumnos y los adecue al nivel de aprendizaje que considera deben lograr. Una docente sugiere incluso la existencia de un libro que les apoye con el diseño de actividades para trabajar con los aprendizajes, lo cual les facilitaría el manejo de situaciones didácticas:

*“Yo creo que no porque ni siquiera tienen los tres años de preescolar, o sea, ni siquiera es algo que sea como que obligatorio tomar, entonces si ya el niño se perdió primero y segundo, en tercero el niño no va a estar preparado para obtener estos aprendizajes. Supongo que por eso la normatividad que hay ahorita de que educación preescolar únicamente es obligatoria hasta tercer grado, eso dificulta que se haga esa selección de aprendizajes. Igual que no fuera como un estándar de lo que deben aprender. Sería algo así como en el libro de la educadora, sugerencias para trabajar esos aprendizajes en ese grado, o sea no tan así, tienes que hacerlo, sino una sugerencia que puedes aplicar ciertos aprendizajes en los niños por grado” (GA1. Docente del jardín de niños 2).*

En lo que respecta a la cantidad de aprendizajes que contiene el programa

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar educativo vigente, la mayoría de las docentes y la totalidad de las directoras coinciden en que es necesario suprimir algunos aprendizajes del programa, porque, aunque pertenezcan a diferentes organizadores curriculares los perciben repetitivos y les dificulta la planeación y la operación de las situaciones didácticas:

*“Bueno yo observé en el campo de lenguaje y comunicación que hay un aprendizaje que se repite en dos organizadores curriculares, entonces pues allí no es necesario que esté en dos organizadores cuando ya está en uno. Entonces yo creo que en algunos sí sería necesario quitarlo. Sí y por ejemplo hay otros que los puede uno trabajar en conjunto, pueden estar juntos, y están separados, entonces como que la hora de planear se confunde uno o siente que es muy repetitivo. Sí, entonces a lo mejor sí” (GA7. Docente del jardín de niños 2).*

En este marco de ideas, la mayoría de las docentes, en su pretensión por abarcar la mayor cantidad de aprendizajes de los organizadores curriculares para los distintos campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y ámbitos de autonomía curricular en un ciclo escolar, han optado por tomar un aprendizaje como principal para el diseño de las situaciones didácticas y el resto como transversales que son los que se relacionan entre sí y que forman parte de la planeación didáctica (SEP, 2018e):

*“O muchas veces agarras tantos, pero es porque se relacionan entre sí, y te ponen, ¿pero cómo es que por qué trabajas todos estos aprendizajes si nada más es una situación de quince días, pero pues ya uno lo maneja como transversalidad. Estoy enfocada en este aprendizaje principal, pero se relaciona con todos los que tengo, entonces en este sentido sí sería necesario como definir los aprendizajes que engloben, más bien las competencias que engloben ya aprendizajes más delimitados” (GA2. Docente del jardín de niños 2).*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Algunas docentes no comparten la idea de la transversalidad, porque argumentan que el diseño y la operación de una situación didáctica que contenga más de cuatro aprendizajes resulta confusa tanto para los alumnos como para ellas al tiempo de evaluar el aprovechamiento escolar. No precisan si la cantidad de aprendizajes deban pertenecer al mismo organizador curricular. En cambio, proponen revisar la finalidad de cada aprendizaje, ya que varios son los que persiguen un mismo objetivo:

*“Yo diría que deberían ser más concretos porque eh..., bueno yo siento que hay muchos que son de diferente, son diferentes cosas, pero como que llegan a un mismo fin. O sea, como el de escribe su nombre y el de alguno de sus compañeros. O el otro, eh..., identifica el nombre de sus compañeros, pero como que están repetitivos. Yo siento, verdad. Sí por decir algo, vamos a hacer una planeación y no vamos a meter cinco o seis aprendizajes, porque pues ya sería exceso para los niños y para nosotros” (EM4. Docente del jardín de niños 3).*

Solamente una directora señala estar de acuerdo con la cantidad de aprendizajes que contiene el programa actual de educación preescolar, porque detallan los conocimientos y las habilidades que los alumnos deben adquirir. Afirma que los aprendizajes de cada organizador curricular para los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal del programa educativo apoyan a las docentes en la realización de la evaluación formativa:

*“En que, pues es muy específico el aprendizaje, lo que pide y entonces ya a través de eso, la educadora pueda hacer una, una evaluación. ¿Sí? Entonces creo que los aprendizajes que están en cada uno sí este, apoya a la maestra” (DGA. Directora del jardín de niños 2).*

En lo que respecta a la dificultad en la realización de la evaluación formativa,

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

las docentes coinciden en la ausencia de un criterio común para identificar el nivel de logro del aprendizaje mediante la interpretación de lo que el alumno hace en la clase, ya sea un producto o evidencia como ellas lo llaman, o bien su participación oral. Por otra parte, la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales representa para algunas una dificultad al tiempo de evaluar de manera formativa, porque se requieren adecuaciones curriculares además de interpretaciones sobre el nivel de logro, basadas en estas adecuaciones:

*[...] A veces se les dificulta porque hay niños especiales, entonces allí es donde tienen que buscar otras estrategias para estar con esos niños” (DGA. Directora del jardín de niños 2).*

Sin embargo, la mayoría de las docentes han puesto en práctica estrategias para identificar el estado que guarda cada alumno con respecto a las metas de aprendizaje, la más común es la observación directa a los alumnos y el registro correspondiente en instrumentos, aunque en palabras de una directora, algunas docentes no elaboran una evaluación formativa, porque manifiestan dudas acerca de lo que deben registrar, por lo que los resultados que reportan no corresponden al nivel de logro real de los alumnos:

*“Allí o sea, allí está lo que digo, o sea, el mismo sistema nos fuerza a crear otras estrategias, bueno, hoy observo cinco, bueno para mí es imposible observar a un grupo, porque a lo mejor ese uno el día que me tocó observar venía hasta mal comido, mal dormido y no dio lo que realmente da ¿verdad?, entonces, pues este, agarro cinco niños, agarro tres niños, agarro los que más me llamaron la atención y se hace ese registro de esos niños. Muchas de las veces a lo mejor la observación ni siquiera es funcional maestra, porque a lo mejor ese día el niño, le digo, por cuestiones externas a nosotros, el niño no estaba al cien o no estuvo, este, no sé, concentrado en la actividad, no sé. ¿Verdad? Y al día siguiente hacemos otra actividad y agarro otros cinco niños y esto es lo*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*que hacemos con un número de treinta alumnos, que muchas de las veces ni sabemos ya ni como acomodarlos en el aula” (GA5. Docente del jardín de niños 2).*

Otra directora afirma que algunas docentes presentaban dudas para evaluar de manera formativa el nivel de logro de los aprendizajes, por lo que acudían a ella en busca de asesoría sobre estrategias para identificar el nivel en que cada alumno tenía con respecto a las metas de aprendizaje. Sin embargo, también se percató de otras docentes que a pesar de la asesoría que le brindó con respecto a esta modalidad de evaluación, hicieron caso omiso:

*“Pues yo creo que, pues mire, de acuerdo a quien sí lo hizo y no lo hizo, porque había quien realmente sí lo hacía. Entonces ellas mismas se buscaban esas estrategias, o sea, hasta preguntaban. Pero a quien de verdad no lo le interesaba, pues no hacía, a pesar de que tenía las dudas, para realmente hacer esa evaluación formativa, no, no lo manifestaba. Entonces se quedaba con lo que: bueno yo así lo hice” (DMB. Directora jardín de niños 1).*

Asimismo, esta directora refiere que una docente se resistía en evaluar con la modalidad formativa y se limitaba a registrar en los expedientes de los alumnos lo que no eran capaces de realizar, sin analizar las causas por las que no lograban los aprendizajes. Finalmente cayó en cuenta de que a través de la evaluación formativa podía observar las actitudes de los alumnos, en espacios del jardín de niños distintos al aula de clase y de esta manera, se percató de las áreas que tenía qué fortalecer para apoyarles en mejorar su aprovechamiento escolar:

*“Ajá en la hora de evaluar o en sus productos, por ejemplo, que le pone: el niño no identifica o no conoce los números. Cómo le vas a poner eso a la hora de hacer la boleta. Como le vas a hacer, cómo le vas a registrar*



*que conoce, que no sabe, que no realiza un conteo, que sé yo, si su problema es que a lo mejor no habla y no tanto porque no sepa hablar. A lo mejor viene de otro lado. Viene de las emociones que es insegura, que no... Entonces ella empezó a ver que por otro lado a la hora del recreo el niño hablaba mucho. Hablaba mucho. Entonces ella decía: yo no me puedo enfocar a una evaluación formativa nada más. Entonces me comentaba: cómo ves si busco yo otra estrategia de cómo evaluarlo. Por ejemplo, ella platicaba a la hora de recreo, o usaba a otros compañeritos para que le preguntaran y pudiera dialogar. Pero el niño por ejemplo hablaba nada más con ciertos niños, no con todos. Entonces este, decía, es que no nos podemos enfocar nada más a lo formativo, hay que ver también, por ejemplo, el niño qué otras cosas pueden hacer y de allí partir para poder evaluar, o poder, no sé, hacer como una observación o un formatito donde yo pueda expresar lo que él hace y no tanto guiarme a fuerza lo que nosotros marcamos o lo que nosotros queremos en cuanto a lo formativo. Entonces ya ella me decía, yo le decía: busca las estrategias que tú consideres con ese, específicamente, con ese niño. Cuando nosotros les comentamos a las demás compañeras sobre eso, cambió su forma de evaluar. Porque muchas de hecho, nos afectó en el primer inicio que vimos lo del rezago, porque ellas se enfocaron en eso, en que no conoce, no sabe, no dice, no esto..., pero no era tanto porque no supieran, sino que necesitaba desarrollar otras cosas, otras habilidades para que el niño pudiera expresarse” (DMB. Directora del jardín de niños 1).*

Con respecto al análisis que se hace desde la supervisión a los expedientes personales de los alumnos, no se encuentra evidencia de que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales cuenten en sus expedientes con registros que den cuenta de su nivel de logro con respecto a los aprendizajes como producto de las adecuaciones curriculares que las docentes afirman llevar a cabo. Tampoco se especifican las estrategias didácticas en el caso de los alumnos que presentan ritmos de aprendizaje diferentes a la mayoría de sus compañeros.

#### **4.1.5. Sistematización de la evaluación.**

En esta dimensión se toman en cuenta las categorías de frecuencia en la



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar evaluación, instrumentos que se utilizan para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes y los factores que influyen en la interpretación de la información que se recupera a través de los instrumentos.

#### **4.1.5.1. Frecuencia en la evaluación.**

Las docentes expresan que evalúan el nivel de logro de los alumnos de manera permanente y cada trimestre reportan los resultados. Si bien no alcanzan a evaluar a la totalidad de alumnos del grupo durante una mañana de trabajo, han optado por hacer subgrupos durante la duración de una situación didáctica, de tal forma que la frecuencia en la que evalúan el nivel de logro de los aprendizajes oscila entre quince y veintidós días. Aunque durante este lapso no alcanzan a evaluar aprendizajes de todos los campos de formación académica ni de las áreas de desarrollo personal y social, pues por lo general cada situación didáctica se compone de uno a tres aprendizajes esperados aproximadamente:

*“Como que eso se hace inconscientemente, hasta cierto punto. Porque por decir a nosotros al hacer el diario, pues allí anotamos. Ah, pues si antes Edgar no hacía esto, pero ahora ya lo hizo. Y, más, sin embargo, nada más mandamos los tres reportes que nos piden. Pero yo siento que a diario se evalúa” (EM4. Docente jardín de niños 3).*

Aun cuando algunas docentes refieren el empleo del diario de trabajo para registrar el logro de algún aprendizaje, no se tiene evidencia del empleo de la información recuperada en ese instrumento para elaborar los expedientes personales de los alumnos. Estas docentes afirman que evalúan de manera inconsciente y no identifican el criterio que siguen para determinar el nivel de logro de la meta de aprendizaje. De igual manera tampoco relacionan la pertinencia de las situaciones

didácticas para el trabajo con los aprendizajes esperados de cada uno de los organizadores curriculares que contiene el PEEP 17.

#### **4.1.5.2. Instrumentos que se utilizan para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes.**

Con referencia a los instrumentos que se utilizan en preescolar para identificar el nivel de logro de los aprendizajes las docentes empujan de manera obligatoria el diario de trabajo y el expediente personal de los alumnos y de manera opcional las rúbricas y las listas de cotejo. Asimismo, la técnica que utilizan para recabar la información y plasmarla en los instrumentos descritos es la observación directa de lo que los alumnos hacen con respecto al aprendizaje, a sea a través de los productos que realizan, a lo que las docentes denominan evidencias, o bien en sus participaciones orales que tienen durante las clases. Las docentes de la zona escolar diseñan los cuatro tipos de instrumentos. Los empleados con mayor frecuencia son las listas de cotejo y con menor frecuencia las rúbricas:

*“Yo creo, perdón, creo que una herramienta que todas utilizamos por el motivo de que nosotros no evaluamos cuantitativamente, sino cualitativa, es la observación, por ejemplo, muchas de las veces nuestra observación parte desde el momento en que estamos iniciando con conocimientos previos, con trabajo en equipo con el trabajo individualizado, con exposiciones, con las mismas pláticas de los niños. Si estamos hablando del mundo natural algo, no sé, de las plantas, no sé, características de los animales, muchas veces eso nosotros lo trabajamos dentro de las aulas, estamos en el recreo y te das cuenta de que el niño está hablando de eso. Todo eso es para nosotros como educadoras, o al menos, para mí, para mí es algo importante porque desde allí parte también qué tanto el niño trae, con qué se está quedando de lo que estoy trabajando dentro del aula. Entonces eso yo no lo puedo tener por ningún instrumento. Mi único instrumento es la observación. Entonces ¿qué es lo que hago? Plasmar por medio de la rúbrica o por medio de un diario de observación qué es lo que el niño aprendió o que es lo que el niño le quedó de lo que*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*yo pretendía”* (GA5. Docente del jardín de niños 2).

Al tiempo de analizar los expedientes de los alumnos se tiene evidencia de que las docentes emplean con mayor frecuencia las listas de cotejo que las rúbricas. Ambos instrumentos se diseñan a criterio personal. En lo que respecta a las rúbricas, las docentes se basan en algún aprendizaje y lo gradúan por lo general en tres niveles. Sin embargo, la descripción de los niveles de logro en ocasiones es confusa. La información contenida en los diarios de trabajo por lo general consiste en breves anotaciones de la clase, que se limitan a registrar si a los alumnos les agradó la actividad o no. No es común que especifiquen detalles sobre alguna incidencia que limite el objetivo de la situación didáctica. Algunas docentes no logran relacionar la observación como una estrategia para interpretar el logro de los aprendizajes con el apoyo de algún instrumento. Debido a esto, la mayoría de los expedientes contienen información escueta sobre el nivel de logro de los aprendizajes.

Para algunas maestras, cubrir las horas lectivas que marca el programa es un factor que influye en el manejo de las situaciones didácticas y en la evaluación formativa. Cada campo de formación académica, área de desarrollo personal y social, y componente de autonomía curricular tiene distinta duración. Debido a esto, no pueden esperar a que todos los alumnos logren un aprendizaje, porque el programa educativo actual establece que en el período de un mes se deben abordar al menos seis aprendizajes, uno por campo, por área y por componente. Por lo que no logran evaluar el nivel de logro de esos seis aprendizajes en todos los alumnos:

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*“De hecho, también abarcamos más aprendizajes, así como se está planteando que se puede aparentar que no, que, porque te enfocas en un aprendizaje por mes, por las horas lectivas, te obliga de cierta manera a tomar uno de cada campo formativo, de área académica o del desarrollo. Entonces estás abarcando seis a lo mejor aprendizajes al mes” (MB1. Docente jardín de niños 1).*

La ratio de treinta alumnos por aula en escuelas de la modalidad federal es otro factor que influye en la totalidad de las docentes para la interpretación del logro de los aprendizajes. Refieren que en ocasiones no basta con observar al alumno, ni con interpretar mediante una rúbrica o una lista de cotejo el producto que realiza. Por el contrario, es necesario cuestionarlo para identificar el procedimiento que utilizó. Esta estrategia requiere destinar tiempo para cada uno de los alumnos:

*“Como decimos, realmente se basa mucho en la observación, igual en la aplicación de ciertos instrumentos. Entonces cuánto tiempo clase tiene uno que dedicar a evaluar a cada uno de los alumnos porque muchas veces como comentamos las evidencias que obtenemos de los niños no son tan concretas. A veces tenemos que cuestionarlos: ¿aquí qué quisiste decir? o ¿qué procedimiento hiciste? Observarlos y nosotros irlo redactando. Entonces de aquí a que redactamos o escribimos la observación de treinta niños o treinta y dos niños que tengamos, pues sí nos va a dificultar, porque si tuviéramos quince haríamos el trabajo más rápido” (GA1. Docente del jardín de niños 2).*

La estrategia que la totalidad de las docentes de la modalidad federal ha empleado para evaluar de manera formativa el alcance de los aprendizajes, ha sido seleccionar una cantidad de hasta seis alumnos por día, para observar con detalle y registrar las evidencias de logro apoyadas por los instrumentos que diseñan para la situación didáctica. Esta estrategia les permite evaluar a la totalidad del grupo de manera mensual. Aunque afirman que no ha sido suficiente, debido a que no pueden

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

limitarse en evaluar a los alumnos seleccionados, pues por lo general deben atender las demandas de los otros, ya sea porque terminan con anticipación la actividad o bien, porque presentan algunas dudas para su realización. Las docentes de jardines de niños de modalidad particular no tienen dificultad con la ratio de alumnos, sin embargo, también emplean la misma distribución de alumnos para evaluar los aprendizajes:

*“Son muchos niños. Cada uno obviamente con sus necesidades. Entonces, aunque tú te enfoques. Por ejemplo, nosotros a cinco o seis niños por día, obviamente hay otros que también demandan muchísima atención y que están: ¡ay, maestra!, ¡ay, maestra!, ¡ay, maestra! Y que acaban rapidísimo y que esto, que lo otro. Entonces de cierta manera no enfocas la atención como deberías. Que sí tratas de que tus cinco sentidos estén con los niños, pero no se puede. Muchas veces no se puede, o más bien, la mayoría de las veces no se puede porque siempre surge algo más con los demás niños. Entonces es muchísima, muchísima población de niños que no creo, no creo que nos ayude, la verdad”* (DMB. Directora del jardín de niños 1).

Algunas docentes optan por repetir las actividades para alcanzar a evaluar a la totalidad de los alumnos del grupo. Sin embargo, esta estrategia les impide abarcar un mayor número de aprendizajes durante el ciclo escolar. Al respecto, no se tiene evidencia de que las docentes lleven un registro de los aprendizajes con los que diseñan las situaciones didácticas. También desconocen aquellos que utilizaron las docentes en el ciclo escolar anterior, por lo que no puede comprobarse que los alumnos trabajen con la totalidad de aprendizajes durante su formación preescolar, como lo establece el programa educativo:

*“Yo me voy por partes. En una actividad la enfoco a ciertos niños y luego ya la realizo otra vez o hago otra y la enfoco con otros niños. Porque si son muchos y para abarcar a todos”*. (EM1. Docente del jardín de niños

3).

Otro factor que según una directora influye al tiempo de evaluar el nivel de logro de los aprendizajes es el estado de ánimo de las docentes, porque en ocasiones, debido a su situación emocional personal, están distraídas y no observan lo que hacen los alumnos. Como consecuencia, su intervención pedagógica es nula y no evalúan los aprendizajes que se abordaron durante la jornada escolar. Sugiere que además de la asesoría sobre evaluación formativa, se les oferten cursos sobre el manejo personal de las emociones:

*“Porque muchas veces que, que ellas, o sea, todo mundo tenemos problemas, todo mundo. Pero hay quien no sabe separarlo. No sabe separarlo. Entonces sí también estaría muy bien un curso de emociones para cada maestra”* (DMB. Directora del jardín de niños 1).

En las observaciones realizadas por la supervisora de la zona a los expedientes personales de los alumnos no se encuentra diferencia con respecto al número de registros en relación con la ratio de alumnos. Por el contrario, en el jardín de niños de modalidad particular los expedientes cuentan con menor número de registros, contrario a lo que pudiera esperarse por tener un menor número de alumnos por grupo. En los jardines de niños de la modalidad federal cuya población por grupo es de treinta alumnos como mínimo, se dan casos de expedientes con evaluaciones de todos los campos formativos y áreas de desarrollo personal y social. Sin embargo, los jardines de ambas modalidades coinciden en tener pocos registros de evaluación del componente de autonomía curricular.

#### **4.1.6. Autoevaluación docente.**

Esta categoría está compuesta por la dimensión del análisis del proceso de enseñanza que realiza cada docente.

##### **4.1.6.1. Autoanálisis de las formas de enseñanza.**

La mayoría de las docentes expresa que los resultados de la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes influyen de manera positiva para la modificación de sus estrategias de enseñanza. Dada la autonomía en la selección de aprendizajes para el diseño de las situaciones didácticas, los resultados de las evaluaciones les proveen elementos para realizar las adecuaciones curriculares necesarias con base en los estilos de aprendizaje. Asimismo, pueden seleccionar las didácticas que se adecuen a los enfoques pedagógicos que determina el programa educativo:

*“Ese es el fin de la evaluación. O sea, no solamente es ver qué aprendieron, sino ver en qué puedo mejorar, no tanto sobre las evidencias, sino también sobre nuestra práctica. Entonces quizás como yo desarrollé esa situación no es la propicia para el aprendizaje de mis niños, ya sea por el nivel, o sea el año escolar, el contexto, porque no haya mucha atención, entonces no tuvo ese impacto de aprendizaje. Entonces, por ello la evaluación, yo por ejemplo tomo, tal vez momentos como las anotaciones que hago en cada una de las evidencias y no metemos todas las evidencias iguales a todos los expedientes, porque no todas las evidencias son iguales para cada uno de los niños. Entonces allí es donde uno hace el análisis sobre qué es lo más productivo para el niño. Qué fue lo mejor, en dónde realmente manifestó su aprendizaje” (GA1. Docente del jardín de niños 2).*

Una directora sostiene que los resultados de la evaluación formativa del nivel de logro del aprendizaje no es un factor que influya en todas las docentes para mejorar

las estrategias de enseñanza. Establece que algunas no se basan en instrumentos de evaluación; sino que se limitan en archivar las producciones de los alumnos en sus expedientes. En algunos casos interpretan el nivel de logro del aprendizaje a su criterio, a pesar de las sugerencias que se les dan en las reuniones mensuales del CTE:

*“Cuando hacemos la evaluación, o sea cuando ya vemos los resultados. Por ejemplo, en los consejos técnicos. Yo veía mucho en los consejos técnicos porque hay quien también le pone mucha crema a sus tacos y diría: ¡ay no! Si mis niños hicieron. Y yo así de: ¿en qué momento? O sea, la verdad expresaban más de lo que realmente hacían. Y hay quien, por ejemplo, ya cuando dábamos los resultados y decías: mira, le puedes hacer así o puedes poner. Compartíamos esas estrategias y la maestra: no, sí ¡ay!, le puedo poner, quitar; no, sí. Y ya a la hora de que a ver, ¿le modificaste? Y es lo mismo. Entonces se quedan nada más en como que, para que no digan que no; sí, le voy a decir que sí lo hago” (DMB. Directora jardín de niños 1).*

#### **4.1.7. Validación de la información en el Reporte de Evaluación.**

Dentro de esta categoría está la dimensión de criterios empleados por la docente en la elaboración del reporte de evaluación, y la dimensión del diseño del Reporte de Evaluación.

##### **4.1.7.1. Criterios empleados por la docente en la elaboración del Reporte de Evaluación.**

Las docentes emplean diferentes criterios para la elaboración del Reporte de Evaluación que es el documento oficial en el que de manera trimestral se registra el nivel de logro de los aprendizajes de cada alumno. La mayoría de las docentes utiliza



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

la información del aprovechamiento escolar que recuperan mediante las listas de cotejo y las rúbricas con las que evalúan periódicamente a los alumnos, y que son parte de su expediente personal, así como con los registros que hacen en el diario de trabajo.

Para sistematizar la elaboración del Reporte de Evaluación, algunas docentes emplean su criterio para identificar los indicadores de los aprendizajes que se trabajaron durante el trimestre y los toman como punto de referencia para comprar los resultados de los alumnos, los cuales se registran en los diferentes instrumentos. Enseguida emiten un juicio de valor que es el que redactan en el reporte de evaluación trimestral en el apartado correspondiente a cada una de las áreas de desarrollo personal y social y en cada campo de formación académica:

*[...] “Entonces de esos tres meses que se están evaluando como es trimestral, pues agarras los aprendizajes que se trabajaron durante esos tres meses, dentro del campos formativos y pues de allí ya se toma pues el avance más relevante que se ve en el niño, esa información. Pero sí es complicado con toda la información que se tiene” [...]* (GA2. Docente del jardín de niños 2).

Otras docentes seleccionan cada trimestre los aprendizajes en los que al alumno obtuvo un mejor resultado. Con base en ellos, redactan en el Reporte de Evaluación trimestral el nivel de logro del alumno, aunque evitan el registro de un logro no aceptable. En ambos casos, la mayoría de las docentes coinciden en lo complicado que les resulta seleccionar la información de los expedientes, para elaborar el reporte de evaluación, dada la amplitud de los registros por la cantidad de aprendizajes que se trabajan durante un trimestre:

*“Yo también trato de redactar, bueno no trato, redacto y trato de incluir los que abordé en ese período. Pero en ocasiones sí me fijo en niños que a lo mejor sí vi un salto muy grande que a lo mejor en el período anterior yo ponía que lograba ciertas cosas, no sé, pensamiento matemático, que reunía o agregaba. Y si yo vi que es un gran salto, sí trato de enfocarme en ese aprendizaje, o a lo mejor en el que sigue, ya ve, que a lo mejor el niño resuelve, o sea, que se vea el proceso y el avance que tuvo en esa continuidad. A veces no me lo da para todos, entonces es cuando ya meto la redacción de lo que abordé en esos tres meses. O si tengo alguna notita, este..., también de ese proceso de esos niños que a lo mejor son tres, cuatro, que yo estoy a lo mejor más, dándole más continuidad por ciertas situaciones, también trato de incluirlas” (MB1. Docente del jardín de niños 1).*

Una docente comparte que el criterio que emplea para sistematizar la información del nivel de logro que recupera mediante los instrumentos de evaluación que emplea en las distintas situaciones didácticas consiste en la lectura de los aprendizajes que trabajó durante el trimestre y los compara con las valoraciones que dio a los alumnos. Enseguida hace un resumen de los aprendizajes para emitir el juicio de valor que redacta en el Reporte de Evaluación trimestral. Incluso sostiene que es una estrategia que ha diseñado, al rediseñar los aprendizajes, pero que no sabe si sea la más adecuada:

*“Yo junto todos los aprendizajes esperados de ese campo formativo que se vio, por ejemplo, todos los de lenguaje. Luego leo todos los aprendizajes esperados y veo la nivelación que le di al niño y sobre eso yo reconstruyo o rediseño los aprendizajes esperados como juntando de ese aprendizaje, de este y de este, los avances que logró tener el niño. Y yo los rediseño. No sé si esté bien” (MB2. Docente del jardín de niños 1).*

Otra docente afirma que el criterio que emplea para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes durante el trimestre consiste en evaluar de manera constante el

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

desempeño del alumno en el área de desarrollo personal y social, el cual toma como base para interpretar los resultados del nivel de logro en los campos de formación académica de exploración y conocimiento del mundo, lenguaje y pensamiento matemático. Prioriza la regulación de la conducta como alternativa para el aprendizaje, por lo que se detiene en identificar el comportamiento de cada alumno durante la clase:

*“Así igual, nada más que estoy pensando en el área de desarrollo personal pongo las situaciones relevantes que pasaron con el niño, es lo que yo agrego en función a su desempeño. En función a la regulación de su conducta, algo relevante, regulación de conducta”* (MB4. Docente del jardín de niños 1).

Solamente una docente comparte la pertinencia de establecer un criterio común que facilite la sistematización de la información de las evaluaciones del desempeño de los alumnos durante el trimestre. Propone una reestructuración en los organizadores curriculares para que los aprendizajes estén graduados, además de la construcción de un único instrumento de evaluación para cada grado de preescolar. Sostiene que esta estrategia le facilitaría interpretar las evaluaciones periódicas que contiene el expediente personal de cada alumno:

*“Pues que se hace necesario que se establezca un criterio común en donde se pueda vaciar esa información. Se tiene que partir pues obviamente de lo que decíamos desde un principio, de fusionar qué aprendizajes pueden corresponder a cada grado de preescolar y con base a eso hacer un instrumento que permita pues evaluar lo que se trabaja cada trimestre. No dejarlo nada más a la escritura abierta de cada educadora, de la percepción que se tiene de acuerdo a las evidencias, sino ya algo que permita pues hacerlo aún más certero, respecto a lo que ya viene en el programa. Que nos dieran como un instrumento ya elaborado que nos permitiera ser como un punto de partida para nosotros poder evaluar”* (GA2. Docente del jardín de niños 2).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

En este sentido, la ausencia de un criterio común que guíe la valoración del nivel de logro para cada aprendizaje de los distintos organizadores curriculares crea confusión en las docentes. Por este motivo, el criterio para identificar el rezago educativo también es distinto para cada una de ellas. Para algunas docentes los rangos que establecen como niveles aceptables de logro, implican un mayor nivel de dominio del alumno con referencia al aprendizaje. Para otras el nivel de logro es un tanto más simple:

*“Es como lo hacemos en las listas que entregábamos de niños con rezago. Muchos se iban a los extremos de todos los tengo en rezago, y luego otra pues yo nada me tengo dos otras eran tres. ¿Qué tomaste en cuenta tú? Pues esto, yo aquello, o sea, cada quien tiene un criterio y nos basamos en muchas posibilidades” (GA7. Docente del jardín de niños 2).*

Como puede observarse, los criterios empleados por las docentes para elaborar el Reporte de Evaluación son diversos. La mayoría de las docentes prioriza la valoración de los aprendizajes de los campos de formación académica de lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático. Los expedientes personales de los alumnos contienen más información de estos campos que de las áreas de desarrollo personal y social. Lo que influye al tiempo de identificar el rezago educativo, del cual tampoco existe un criterio común para determinarlo.

#### **4.1.7.2. Diseño del Reporte de Evaluación.**

La mayoría de las docentes establecen que el diseño actual del Reporte de Evaluación trimestral no es del todo pertinente, debido a que encuentran ciertas

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

deficiencias para dar a conocer los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes. El diseño lo consideran reducido en los espacios para redactar el nivel de logro de los aprendizajes, porque las limita a la escritura de trescientos caracteres para cada uno de los tres campos de formación académica y para cada una de las tres áreas de desarrollo personal y social:

*“Realmente es complicado vaciar todo lo que se ha observado en tres renglones, el espacio que te permite llenar. Entonces de esos tres meses que se están evaluando como es trimestral, pues agarras los aprendizajes que se trabajaron durante esos tres meses, dentro del campos formativos y pues de allí ya se toma pues el avance más relevante que se ve en el niño, esa información. Pero sí es complicado con toda la información que se tiene, vaciar todo eso en tres renglones” (GA2. Docente del jardín de niños 2).*

El espacio limitado que el Reporte de Evaluación trimestral destina para la redacción del nivel de logro tiene como consecuencia que sea tan concreta que se preste a un significado subjetivo. En ese sentido las docentes se ven forzadas a seleccionar la información más relevante de lo que el alumno aprendió, lo cual no les apoya al tiempo de dar a conocer a los padres de familia el resultado de la evaluación trimestral, por lo que han optado en mostrar el expediente personal del alumno para que sea un complemento al reporte de evaluación. De esta manera el padre de familia puede percatarse con mayor claridad de lo que el alumno realiza, al tener la posibilidad de ver las producciones resultantes de cada situación didáctica:

*“Sí es lo que iba a comentar, que es muy subjetiva y concreta, porque tienes trescientos caracteres. No puedes poner todo lo que observaste. Tienes que ser muy reflexiva en lo que vas a poner. ¿Por qué? Porque con esas veinte palabras que pongas, tienes que explicarle al papá lo que tú logras. Entonces también para mí es muy difícil. De hecho, cuando se hacen las reuniones con los papás, sinceramente yo sí les digo. Le doy más valor al expediente. Me gustaría que lo manipularan más a la*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*ficha de evaluación” (GA5. Docente del jardín de niños 2).*

Una directora sugiere que el Reporte de Evaluación se emita mensualmente con la finalidad de detectar con mayor precisión si el alumno se encuentra en rezago. De esta manera la comunicación de los resultados de la evaluación con los padres de familia también sería más frecuente y podría obtenerse apoyo en las tareas escolares. Con la periodicidad mensual del reporte de evaluación se evitaría eliminar información sobre el nivel de logro que se tiene durante el desarrollo de las situaciones de aprendizaje, en las que por cada mes se trabaja al menos un aprendizaje esperado por, área de desarrollo personal y social, campo de formación académica y componente de autonomía curricular:

*Así es. O sea. Para mí sería más conveniente hacerlo de manera mensual, porque si algún niño está en rezago, mensualmente es más fácil, este, con el apoyo de los papás, sacarlo adelante (DGA. Directora del jardín de niños 2).*

En síntesis, la totalidad de las docentes de la zona escolar coinciden en que el diseño actual del Reporte de Evaluación no es adecuado para registrar el logro educativo, debido al poco espacio que tiene para redactar dada la cantidad de aprendizajes que se abordan en las situaciones didácticas. Como consecuencia, la información que se registra en los reportes de evaluación es distinta en cada alumno, y no precisamente porque se refiere a diferentes niveles de logro, sino por los criterios que cada docente considera determinar el aprovechamiento escolar.

#### **4.1.8. Resultados de la evaluación formativa.**

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Esta categoría contiene las dimensiones de logro de metas de aprendizaje, socialización del reporte de evaluación a los padres de familia y la propuesta de evaluación que sugieren las docentes.

#### **4.1.8.1. Logro de metas de aprendizaje.**

La totalidad de las docentes afirman que modifican sus estrategias de enseñanza en el caso de que los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes no arrojen buenos resultados. El propósito de la intervención pedagógica es que los alumnos alcancen las metas de aprendizaje. Por tal razón, las docentes evalúan el diseño de las situaciones didácticas, para determinar si la secuencia de actividades que las componen fueron las adecuadas y, de no serlo, incluir otras que le permitan al alumno la mejora en su aprovechamiento:

*“Sí claro, vemos que fue lo que no funcionó, la replanteamos y la volvemos a aplicar” (GA3. Docente del jardín de niños 2).*

Asimismo, la mayoría de las docentes expresan que la retroalimentación le facilita al alumno el logro de las metas de aprendizaje. Afirman que la retroalimentación la realizan de manera simultánea al momento de verificar el logro del aprendizaje durante el desarrollo de la clase. Esta dinámica les permite identificar a los alumnos que no logran el aprendizaje y en consecuencia los apoyan con más actividades didácticas:

*“De hecho, yo hago una retroalimentación al momento en que los evalúo, en el momento. Por ejemplo, si yo estoy viendo un tema en específico y le pregunto al niño y veo que el niño no comprendió, en ese momento yo le hago una retroalimentación [...] veo en mi lista de cotejo qué niños son*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*los que necesitan y que fueron retroalimentados son a los que me enfoco para hacer otro producto de lo mismo y ver si esa retroalimentación sí sirvió, le hago el mismo cuestionamiento, y ya veo si el niño me dio respuestas, es porque el niño ya avanzó” (MB5. Docente del jardín de niños 1).*

Una docente expresa que a pesar de saber la importancia que tiene la retroalimentación para mejorar el aprovechamiento escolar, se limita en afirmar que no la lleva a cabo, más no especifica las causas por las que no se comunica con cada alumno para identificar las condiciones por las cuales no logró el aprendizaje ni se ocupa de modificar el diseño de actividades en situaciones didácticas:

*“Lo sabemos, pero ya de comunicarle a ellos como un tipo retroalimentación pues no se hace” (GA2. Docente del jardín de niños 2).*

Las directoras coinciden en la importancia de la retroalimentación como estrategia didáctica para mejorar el nivel de aprovechamiento escolar. Una de ellas se percata que solo algunas docentes adscritas al jardín de niños a su cargo retroalimentan a los alumnos, debido a que el resto no tiene claridad en el significado del concepto y por ende desconoce la manera de realizarla. Este grupo de docentes se limitan a evaluar el nivel de logro mediante con el apoyo de instrumentos de evaluación:

*“Contadas, pero yo creo que lo hacían como una o dos maestras. De hecho, lo platicábamos en una ocasión. Había quién no sabía ni a qué se refería la retroalimentación” (DMB. Directora del jardín de niños 1).*

Otra directora sostiene que la retroalimentación es una acción difícil para las maestras, porque a pesar de que ellas buscan momentos para el trabajo individual con



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar el alumno, hay constantes interrupciones por parte de los demás alumnos que también demandan su atención por diversos motivos. Ninguna docente, ni directora relacionan la retroalimentación con la mejora del proceso de enseñanza, más bien la supeditan a la mejora del proceso de aprendizaje:

*“Y bueno, la maestra está apoyando al que se le dificulta, al rezagado. Pero los otros están encima de ella. Así es. Son realidades de ellas con sus niños”* (DEM. Directora del jardín de niños 3).

En esta dimensión se observa que las docentes afirman que los resultados de la evaluación formativa les son útiles para la modificación de estrategias de enseñanza, sin embargo, no caen en la cuenta de que la retroalimentación es una estrategia que también las fortalece. En las observaciones realizadas a los expedientes de los alumnos no se observa el registro de retroalimentación, sino que la efectúan como una acción espontánea durante el desarrollo de la clase, que se limita en hacer preguntas a los alumnos. En su mayoría no se percatan de que la llevan a cabo.

#### **4.1.8.2. Socialización del Reporte de Evaluación a los padres de familia.**

Cada trimestre durante el ciclo escolar, los padres de familia son informados acerca de los resultados de aprendizaje que se registran en el reporte de evaluación. Para las docentes y las directoras, esta acción impacta de manera positiva en el logro de aprendizajes porque al conocer los resultados de las evaluaciones, ellos se percatan del estado que guardan sus hijos con respecto a las metas de aprendizaje por, lo que aumenta su comunicación con la docente, atienden a sus invitaciones para

trabajar en el aula y están más pendientes en la realización de las tareas escolares:

*“Sí, porque ellos se van dando cuenta de lo que se está trabajando y por añadidura, pues se comprometen más en el proceso de aprendizaje de los niños, con las tareas que se dejan para reforzar lo que se ve en el salón, cuando vienen a observar los trabajos que los niños hacen, cuando se les invita una mañana de trabajo, pues ellos saben lo que realmente se está trabajando, y pues se sienten ellos con el compromiso de seguir apoyando a los niños y a las maestras” (GA2. Docente del jardín de niños 2).*

La socialización del reporte de evaluación a los padres de familia permite a la mayoría de las docentes identificar sus propias áreas de oportunidad para mejorar su práctica docente, debido a que en ocasiones son los padres de familia los que se percatan del logro del aprendizaje que para ellas pasa desapercibido en el salón de clase. También sucede lo contrario, ya que algunos padres de familia no se dan cuenta de lo que su hijo aprende en el jardín de niños. Este argumento lo comparten las directoras:

*“Sí porque muchas de las veces yo veo un logro, a lo mejor y ellos me dicen, pero es que mi niño no lo hace. ¿No? Entonces, para mí también es importante, no tanto que el niño lo haga aquí, sino que cuando un aprendizaje se logra se da aquí y en otros lados. Y creo que muchas de las veces, bueno yo muchas de las veces también, también, este..., tengo también mis áreas de oportunidad. Creo que la finalidad también de la evaluación, ya aparte de, o sea, de nuestra evaluación de, de lo que hacemos en los expedientes, también nos sirve la evaluación para dar la rendición de cuentas con los papás, qué hice, porque cuando hacemos nuestras reuniones, de allí también nosotros partimos, de que evalué, qué hice, que hay en el expediente, qué se trabajó. Entonces creo que también esa es la finalidad, porque de allí salen también las áreas de oportunidad. Y muchas de las veces esas áreas de oportunidad nos ayudan tanto a nuestra autoevaluación como docente, y también a reafirmar compromisos con padres de familia” (GA5. Docente del jardín de niños 2).*

Cuando a los padres de familia se les brinda la oportunidad de conocer los

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

resultados del aprovechamiento escolar a través del reporte de evaluación, se tienen mayores probabilidades de que se comprometan en el trabajo escolar y de que aumenten su comunicación con las docentes, que en su mayoría afirman que el apoyo de los padres de familia en tareas escolares incluso ha impactado en la disminución del rezago escolar, al complementarse las actividades que se realizan en el aula con las que se dejan como complementarias para el aprendizaje en el hogar:

*“Porque se ubica a los papás dónde están. Por ejemplo, a mí me ha tocado que les digo a los papás cómo está su hijo, cómo va, qué es lo que está haciendo, en qué lo podemos ayudar. Y hay papás que sí se comprometen y trabajan con su niño en casa y se ve reflejado el trabajo que se está haciendo en el aula también, ya se han visto modificaciones. Ya he visto en dos, tres niñitos que los tenía así en rezago, un avance porque ya se está viendo el trabajo en el aula”* (MB5. Docente del jardín de niños 1).

Sin embargo, las docentes también coinciden que son en menor cantidad los padres de familia que se comprometen a trabajar en el hogar atendiendo a las recomendaciones que ellas sugieren para mejorar el nivel de logro de los aprendizajes. Este fenómeno ocurre indistintamente de la modalidad de sostenimiento particular o federal que caracteriza a los jardines de niños de la zona escolar, ya sea por los compromisos laborales de los padres de familia, o porque no muestran interés en apoyar a sus hijos:

*“[...] O sea, son contados los papás, yo creo que, con una mano, que de verdad se preocupan y hay quienes preguntan. Porque sí me ha tocado ver quién le pregunta a la maestra: ¿a qué se refiere esto maestra? ¿Y cómo lo ve? ¿Cómo va? ¿En qué le puedo ayudar? [...]”* (DMB. Directora del jardín de niños 1).

A decir de la totalidad de las docentes, cuando los padres de familia no acuden

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

a las reuniones a las que son convocados para dar a conocer los resultados de la evaluación en el reporte trimestral, o bien asisten solo para emitir la firma correspondiente, al considerarlo como un documento administrativo, es más difícil que el alumno supere las deficiencias que le impiden alcanzar los aprendizajes, porque los padres de familia no ponen en práctica las sugerencias dadas por la docente:

*“Pues no creo que en mucho la verdad. Porque hay papás que no. O sea, es más; en estas últimas reuniones había quién nada más: ay, vengo a firmarle una hoja que la maestra quiere que le firme. Pero ni siquiera lo leían. Sí, una hoja. Y a mí me tocó ver que había quien ni siquiera lo leía. Porque yo llegué a entregar dos o tres, de cuando la maestra se fue. Nomás llegaron, firmaron: gracias ¿qué más? [...]”* (DMB. Directora del jardín de niños 1).

En esta dimensión se observa que las opiniones de las directoras y docentes coinciden en los beneficios que para la mejora del aprovechamiento escolar conlleva compartir el reporte de evaluación trimestral con los padres de familia porque les permite tener una mejor comunicación y sugerirles actividades específicas que les faciliten a los alumnos el logro de los aprendizajes. Sin embargo, algunos padres de familia le restan importancia al reporte de evaluación y lo perciben como un documento administrativo.

#### **4.1.8.3. Propuesta de evaluación.**

La totalidad de las docentes no sugieren cambiar de modalidad de evaluación de los aprendizajes en el nivel de preescolar. Al cuestionamiento que se les hizo sobre cuál sería su evaluación ideal, algunas sugieren un nuevo diseño para el reporte de evaluación que contenga espacios para cada uno de los organizadores curriculares, o

aspectos, que era como se definían en el PEP 2011 y que algunas docentes todavía los identifican con este nombre. Otra sugerencia es que existan indicadores de nivel de logro para cada uno de los organizadores curriculares, que faciliten el registro de información más específica de lo que demuestra el alumno en cada uno de los aprendizajes:

*“A lo mejor, por ejemplo, en cada campo o cada área poner pues esos indicadores que, que debería de favorecer cada uno para que la maestra allí pueda desglosar si lo logra o no lo logra. O sea, más específica, en cada uno. Que se distribuya de cierta manera que se puedan ver los avances en todo. Por ejemplo, como lo mencionaba en lenguaje. Está oral, está escrito, [...]. Que se enfoque en cada campo, cada área. Que esté marcado exactamente lo que se pretende favorecer, pero le dé la oportunidad a la maestra de poder plasmar la información en cada uno de manera organizada, pues, y no general” (DMB. Directora del jardín de niños 1).*

Algunas directoras sugieren que el reporte de evaluación sea de emisión mensual. Para otras docentes, la evaluación ideal consiste en un Reporte de Evaluación trimestral que se base en rúbricas oficiales, que contengan criterios específicos que sean el punto de referencia para contrastar el contenido de los expedientes de los alumnos y de esta manera facilitar la valoración del nivel de logro de los aprendizajes, evitando la subjetividad en los juicios de valor y sobre todo reportando avances para todos los organizadores curriculares. Con este nuevo diseño del reporte de evaluación se facilitaría la interpretación de su contenido por los padres de familia y por los docentes de primaria. También sugieren interrumpir el llenado de los reportes de evaluación en la plataforma digital denominada Sistema de Planeación y Programación Educativa (SIPPE) (IEA; 2013):

*“O sea, porque a mí se me hace más fácil ya nada más vaciar en una rúbrica y vaciar al reporte porque a veces ni lo leen los papás. Los*

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

*maestros de primaria ni los leen. Entonces yo digo que quitaría el expediente. Yo diría que nada más directo. Nada más un reporte de evaluación sin el sippe y ya”* (MB6. Docente del jardín de niños 1).

Otras docentes sugieren la eliminación del Reporte de Evaluación para ser sustituido por el expediente personal del alumno, porque consideran que en ambos se repite la información e incluso que en el reporte de evaluación es poco precisa, dado el espacio reducido con el que cuenta para la descripción del nivel de logro. Destacan que en el expediente personal del alumno se tiene una gama de evidencias de lo que logran aprender y que además se pueden analizar los instrumentos que se utilizaron para evaluar el aprendizaje:

*“No, yo sí dejaría el expediente y quitaría el reporte de evaluación, porque ya el expediente tiene los trabajos, lo que el niño hizo ya está la interpretación en base a los aprendizajes [...]”* (MB5. Docente del jardín de niños 1).

Algunas docentes no plantean la posibilidad de hacer un cambio al diseño del Reporte de Evaluación. Lo que reiteran es que la evaluación en su modalidad formativa es la más adecuada para el nivel de educación preescolar, contrario de la correspondiente a la modalidad sumativa, porque consideran que solo es útil para facilitar la comprensión de los padres de familia acerca del nivel de logro de los aprendizajes a través de una calificación numérica.

*“Son palabras mayores. Porque, pues la sumativa sería solamente para los papás”* (EM 4. Docente del jardín de niños 3).

Como se observa en esta dimensión, existe una gama de propuestas en lo que se refiere a una evaluación ideal. Sin embargo, las directoras y las docentes coinciden

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

en que la evaluación en su modalidad formativa es la más adecuada para el nivel de educación preescolar porque facilita identificar el logro del aprendizaje, así como los obstáculos que se le presentan a determinados alumnos para mejorar su aprovechamiento escolar. Se percibe además que en su mayoría las docentes y las directoras optan por la existencia de un instrumento tipo rúbrica para cada organizador curricular, diseñado para emplearse de manera uniforme en todos los jardines de niños, con el objeto de facilitar la identificación del nivel de logro de los aprendizajes.

## **CAPÍTULO V. DISCUSIÓN**



## **5.1 Discusión**

### **5.1.1. Características del docente.**

Para esta categoría se tomaron en cuenta las dimensiones de preparación profesional, experiencia profesional, modalidad educativa y formación permanente.

#### **5.1.1.1. Preparación profesional.**

Se identifica que el nivel de estudios es una condición necesaria para tener elementos teóricos con referencia a las características de la evaluación formativa. En su mayoría las docentes de la zona seleccionada ostentan el nivel de licenciatura (Anexo 16). Sin embargo, los conocimientos pueden resultar básicos, en el caso de que el posgrado no se refiera a la práctica docente, como puede ser por ejemplo el nivel superior con enfoque en educación familiar. No obstante, aun contando con un nivel superior de estudios, persiste la dificultad para evaluar de manera formativa el nivel de logro de los aprendizajes, debido al dominio que se requiere para la elaboración de los instrumentos para tal fin, dado a que el programa de educación preescolar actual se limita a indicar los tipos de instrumentos que se pueden emplear, más no define los criterios para su diseño (SEP, 2017b). Esta problemática se evidencia en los expedientes personales de los alumnos, los cuales se encuentran en su mayoría en un nivel parcialmente completo, y no se incluyen instrumentos de evaluación para la totalidad de los campos de formación académica, de las áreas de desarrollo personal y social y del componente de autonomía curricular (Anexo 17).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

La Ley General de Educación en el Artículo 20 fracción II, expresa que la formación continua es una condición indispensable para la práctica pedagógica, por lo que la LSPD reglamenta además el perfil, los parámetros y los indicadores que rigen la función docente, que con respecto a la actualización de los conocimientos pedagógicos menciona que el docente debe reconocerse como un profesional que considera el estudio constante como un medio para mejorar su intervención pedagógica y para mejorar el nivel de aprovechamiento escolar (DOF, 2018e; SEP, 2018d). Si bien el perfil, con base en el sustento legal resalta la importancia de la formación profesional continua, en la práctica, aun cuando se cuenta con un nivel académico de licenciatura, no se realiza de manera adecuada la evaluación formativa de los aprendizajes.

#### **5.1.1.2. Experiencia profesional.**

La experiencia profesional en el transcurso de los ciclos escolares en educación preescolar otorga estrategias para evaluar de manera formativa el logro de los aprendizajes. Sin embargo, existe una discrepancia con el análisis documental que se realiza en los expedientes personales de los alumnos, ya que no son categorizados como completos. Estos expedientes son elaborados en su mayoría por docentes que se ubican en un rango de 1 a 5 ciclos escolares laborados (Anexo 18, Anexo 19).

La mayoría de los expedientes no cuentan con evidencias del registro del nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos en los distintos organizadores curriculares, se limitan al archivo de trabajos de los alumnos que finalmente no son interpretados

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar con referencia al aprendizaje que se aborda. En este sentido, el programa de educación preescolar actual establece que la evaluación formativa de los aprendizajes debe ser continua y que cada docente es el responsable de seleccionar los aprendizajes para diseñar y aplicar situaciones didácticas, mediante la identificación de metas de aprendizaje, con la finalidad de tener los elementos necesarios para definir en qué medida cada alumno las alcanza (SEP, 2017b).

Para ello, es necesario tener conocimiento en el manejo de los programas educativos del 2004, del 2011 y del 2017, en los cuales se establece la evaluación formativa como la modalidad para valorar el nivel de logro del aprendizaje mediante el uso de instrumentos obligatorios como: el reporte de evaluación trimestral y el expediente personal del alumno y otros instrumentos opcionales como las listas de cotejo y las rúbricas para evaluar los aprendizajes producto de las situaciones didácticas y con los que se obtiene información para el llenado de la boleta de evaluación trimestral. Sin embargo, la evidencia del contenido de los expedientes de los alumnos demuestra que el manejo de los programas no guarda relación con la evaluación formativa de los aprendizajes.

#### **5.1.1.3. Modalidad educativa.**

La mayoría de los jardines de niños de la zona seleccionada para la tesis doctoral pertenecen a la modalidad de sostenimiento federal (Anexo 20). Sin embargo, la modalidad no es un factor que influye en la habilidad para evaluar de manera formativa, ya que se establece en la Ley General de Educación en su Artículo 10, que

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar tanto la modalidad federal como la particular deben trabajar con el mismo programa educativo. Aunado a ello, la Ley establece que la evaluación en cualquiera de sus modalidades es un elemento constitutivo del SEN, por lo que las instituciones educativas de sostenimiento público y particular están obligadas a llevarla a cabo (DOF, 2018d). Sin embargo, el análisis realizado al contenido de la evaluación formativa contenida en los expedientes personales de los alumnos da cuenta de que independientemente de la modalidad educativa en la que laboren las docentes, tienen diferencias en la evaluación formativa de los aprendizajes (Anexo 21).

En este sentido, se identifican limitaciones en ambas modalidades. En la modalidad particular, el énfasis por evaluar los aprendizajes de los campos de formación académica de lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático, bajo el argumento de la presión que ejercen las familias por aprender a leer y escribir, así como por la resolución de operaciones matemáticas. En la modalidad federal, por la ratio de alumnos y el tiempo que requiere la evaluación formativa, que por lo general también se enfoca en los mismos campos de formación académica.

Al respecto Hidalgo y Murillo (2017) refieren la influencia de las concepciones que se tengan sobre la función de la evaluación, las cuales en ocasiones se caracterizan por la influencia de las políticas educativas de cada centro educativo, que incluso en lugar de percibir a la evaluación como un elemento para mejorar el aprovechamiento escolar, el resultado es una brecha entre dichas concepciones y la práctica pedagógica.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Aunque la mayoría de las docentes adscritas a escuelas particulares se ubican en el nivel 3 de la rúbrica de contenido de la evaluación formativa, continúan evaluando los aprendizajes de los campos de formación académica de lenguaje y de matemáticas, con la diferencia de que no toman como criterio de evaluación el logro de la escritura y de las operaciones matemáticas de manera convencional, sino que se basan en lo que determina cada uno de los aprendizajes para el nivel de preescolar en el PEEP 17.

La consecuencia de evaluar el logro educativo en lenguaje y en matemáticas, es que se omite la valoración del logro académico en el campo de formación académica de exploración y de conocimiento del mundo natural y social, así como el arte y el desarrollo de las habilidades socioemocionales, por lo que no se cumple con uno de los principios pedagógicos del PEEP 17, en el que se establece la necesidad de desarrollar en el alumno preescolar el factor socioemocional para el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas y el apoyo entre compañeros en el marco de la naturaleza social de los conocimientos (SEP, 2017b).

Aunado a ello, no existe evidencia de que se realice una evaluación formativa de los aprendizajes, verificado en el reducido número de registros en los expedientes personales de los alumnos que se consideran dentro del nivel de contenido completo. Esto se relaciona con la experiencia docente la modalidad federal, pues constituyen el menor porcentaje en el nivel más alto de la rúbrica sobre el contenido de los expedientes personales de los alumnos y el reducido número de evaluaciones

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar formativas de los aprendizajes de los distintos organizadores curriculares del PEEP 17 (Anexo 22).

Por lo tanto, la experiencia laboral en escuelas de modalidad federal, particular o en ambas, no es un factor que se relacione con la evaluación formativa de los aprendizajes, pues si bien, la modalidad federal representa un porcentaje mayor de docentes que realizan la evaluación formativa, también se tiene evidencia de al menos una docente que no la realiza. Contrariamente a lo que sucede con el jardín de niños particular, el cual no reporta ninguna docente con evaluaciones incompletas. Lo que permanece constante es la tendencia en ambas modalidades por evaluar el nivel de logro de los aprendizajes en lenguaje y en matemáticas.

#### **5.1.1.4. Formación permanente.**

A partir de los resultados se identificó que la formación permanente en evaluación formativa se agrupó a partir de niveles de logro y que corresponden a: nivel 1 (docentes sin formación), nivel 2 (docentes que en diversas ocasiones han tenido formación), nivel 3 (docentes que de manera frecuente asisten a cursos de formación) y el nivel 4 (docentes con formación permanente). Aunque el porcentaje de cursos de formación y asesoría no es significativo (Anexo 23 y Anexo 24), se demuestra que las docentes con formación permanente evalúan los aprendizajes de los alumnos de manera formativa, a partir de la información del alcance de los aprendizajes de los organizadores curriculares del PEEP 17. Aunque no documentan la información de los resultados para cada campo de formación académica y áreas de desarrollo

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

personal y social en los expedientes personales de los alumnos . De esta manera cumplen parcialmente con los requisitos que marcan el perfil, los parámetros y los indicadores que rigen la función docente, los cuales con respecto a la formación permanente destacan que es indispensable para mejorar la práctica educativa, contar con las competencias necesarias que lleven a reflexionar sobre el manejo de los programas educativos para garantizar aprendizajes de calidad (SEP, 2018d).

### **5.1.2. Política Educativa.**

En esta categoría se analizaron las dimensiones de asignación de las docentes a las instituciones, así como la autonomía que ejercen en la aplicación del programa de educación preescolar.

#### **5.1.2.1. Asignación de las docentes a las instituciones educativas.**

El criterio por el cual son asignadas las docentes a las instituciones educativas guarda relación con el criterio que siguen para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes de manera formativa. A partir del análisis que se realiza al contenido de los expedientes personales de los alumnos que contienen las evidencias de logro educativo, se identifica que las docentes que se encuentran en el nivel cuatro, o más alto en el rango de la evaluación formativa completa, han sido asignadas por el orden de prelación, producto de su calificación obtenida en el examen de conocimientos para obtener una plaza laboral dentro del SEN, o bien a partir de dicho criterio y por la antigüedad laboral, con lo cual se demuestra que tanto la formación académica de las docentes, como la experiencia con el manejo de programas educativos son factores

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar que impactan directamente en la forma de realizar la evaluación formativa de los aprendizajes.

De ahí que la LSPD determina la importancia de asignar docentes que cuenten con los conocimientos necesarios para ejercer la docencia, así como la relevancia de que continúen con su preparación profesional (DOF, 2018e). En este sentido, el perfil, los parámetros y los indicadores para la función docente determinan la ética en la función docente para ejercer la profesión con altas expectativas para el logro de las metas de aprendizaje, para lo cual debe evaluar el proceso educativo atendiendo las áreas de oportunidad de los alumnos para que logren el perfil de egreso correspondiente al nivel que cursan (SEP, 2018d).

#### **5.1.2.2. Autonomía para la aplicación del programa de educación preescolar.**

Con respecto a la autonomía para la aplicación del programa de educación preescolar, se identifican dos posturas. La primera en la que la autonomía permite a las docentes seleccionar del programa educativo aquellos aprendizajes que bajo su propio criterio consideran que los alumnos requieren lograr. La segunda en la que la autonomía no es algo real, porque la distribución de los períodos lectivos que marca el programa para cada organizador curricular les impide tomar más tiempo para el trabajo con los aprendizajes esperados que se determinan como necesarios.

En el análisis los expedientes personales de los alumnos, se aprecia que los que contienen evidencias de evaluación formativa para aprendizajes de los campos de



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar formación académica, de las áreas de desarrollo personal y social y del componente curricular de autonomía que se trabaja mediante la metodología de los clubes, son elaborados tanto por docentes que consideran la autonomía como un factor que apoya la práctica docente, como de las que no lo consideran así. Las docentes que manifiestan conflicto con respecto a la autonomía y el manejo de los períodos lectivos fueron capaces de evaluar los aprendizajes de los alumnos que asistieron a los clubes a su cargo, aunque no fueran alumnos de su grupo escolar.

Uno de los factores que influye en las docentes para evaluar de manera formativa el logro de los aprendizajes, fue compartir con sus colegas sobre experiencias de evaluación de los aprendizajes, así como la asesoría que sobre el tema de evaluación formativa les brindó la directora, que previamente había tomado un curso sobre evaluación bajo esta modalidad. Las docentes que lograron posicionarse en los niveles cuatro y tres con referencia al contenido de los expedientes de los alumnos, son las que llevaron a cabo esta dinámica con su directora. En este sentido el perfil, los parámetros y los indicadores para la función docente establecen que debe haber una reflexión personal sistemática en la que, además de la preparación profesional constante, debe existir un diálogo constante y eficaz con los colegas en el marco de un trabajo colaborativo, del cual también el director es responsable (SEP, 2017c; SEP, 2018d).

### **5.1.3. Características de la institución educativa.**

En esta categoría se analizó si el contexto en el que se ubica la escuela sí como el nivel socioeconómico de las familias de las que provienen los alumnos son factores que influyen en las docentes al tiempo de evaluar de manera formativa el nivel de logro de los aprendizajes.

#### **5.1.3.1. Estrato socioeconómico.**

Con respecto al estrato socioeconómico, la investigación demuestra que el contexto en el que se ubica la escuela y el nivel socioeconómico de las familias no son factores que influyan en sus expectativas sobre el logro de las metas de aprendizaje ni para la evaluación formativa del nivel de logro académico, porque han tenido la experiencia de trabajar con alumnos que pertenecen a diferentes niveles socioeconómicos y argumentan que todos los alumnos son capaces de aprender aun cuando presentan NEE.

Para las docentes el contexto socioeconómico no es un desafío para el aprendizaje como afirman Murillo et al. (2014), Murillo, et al. (2015c) y Vandeyar y Killen (2007) que, en ambientes más desfavorecidos económica y culturalmente, el docente tiene bajas expectativas para el logro de las metas. Para el caso del nivel de logro de los aprendizajes en la zona escolar de estudio, la problemática no radica en la capacidad que tengan los alumnos para aprender, sino en el poco apoyo que reciben

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar por parte de sus familias. En este sentido, la mayoría de los padres de familia pasan largas jornadas laborales por lo que destinan poco tiempo para apoyar en tareas escolares.

Aunado a ello, son los padres de familia los que tienen expectativas altas de aprendizaje, sobre todo con los alumnos del jardín de niños de la modalidad particular, porque esperan que sus hijos egresen del nivel de preescolar con conocimientos que le corresponden al nivel de primaria, como es el caso de la escritura convencional y del manejo de operaciones matemáticas básicas. Esta percepción limita la práctica de la evaluación formativa porque las docentes se ocupan más de evaluar los aprendizajes de los campos de formación académica de lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático, lo que tiene por consecuencia que no ponen en práctica situaciones didácticas para los demás componentes curriculares, además de que no cumplen con los tiempos lectivos para cada organizador curricular.

El perfil, los parámetros y los indicadores que rigen la función docente establecen que se tengan altas expectativas de aprendizaje para lo cual deben identificar los propósitos educativos que determina el PEEP 17. Sin embargo, al destinar la evaluación formativa en mayor medida a los aprendizajes de lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático, se dejan de lado los propósitos del programa vigente que se refieren a la evaluación como un elemento para propiciar el aprendizaje y no solo para valorar el nivel de logro, pues la evaluación es parte de la planeación de situaciones didácticas, debido a que la secuencia de actividades que diseña el docente parte de la zona de desarrollo próximo en la que se encuentran los

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar estudiantes, y ese dato lo obtiene precisamente con los resultados que la evaluación formativa le proporciona de manera continua (SEP, 2017b).

### **5.2.1. Concepción de evaluación.**

En esta categoría se analizaron las dimensiones de las modalidades de evaluación que conocen las docentes y la correspondiente a la gradualidad de los aprendizajes.

#### **5.2.1.1. Modalidad de evaluación.**

Respecto a las modalidades de evaluación se parte de dos elementos, el primero relacionado con el nivel de conocimiento que tienen las docentes de las distintas modalidades y sus características, y el segundo respecto a los procesos de aplicación. Por ejemplo, identifican los periodos del ciclo escolar en los que debe aplicarse la evaluación. En este caso, la modalidad formativa se aplica de manera permanente durante el ciclo escolar, con el objetivo de documentar el proceso de aprendizaje de cada alumno, y la modalidad sumativa se lleva a cabo al finalizar una situación didáctica y que, más que evaluar el proceso de aprendizaje, se limita a obtener una calificación numérica como resultado de lo que el alumno aprendió. Esta última modalidad no se aplica en educación preescolar. A partir de estos elementos, se determina que la evaluación formativa es la más adecuada para el nivel de educación preescolar, aunado a que es la modalidad que está establecida en el PEEP 17.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Esta postura se contradice con el contenido de los expedientes de los alumnos, ya que una minoría de docentes logra elaborarlos de manera completa (Anexo 17), pues no evalúan con permanencia las áreas de desarrollo personal y social en lo que corresponde a educación socioemocional, sino que ponen mayor énfasis en la evaluación del nivel de logro de los campos de formación académica, lo que trae como consecuencia según Murilo e Hidalgo (2015a; 2015b) limitar el desarrollo del autoconcepto, y para la SEP (2017 a) omitir los aprendizajes para el desarrollo de la autorregulación.

Es así como las concepciones sobre la evaluación influyen al tiempo de valorar el nivel de logro de los aprendizajes, pues, si bien se tiene experiencia en diferentes programas para la educación preescolar, la práctica de la evaluación se limita en acumular evidencias del trabajo de los alumnos en los expedientes personales, sin evaluar los aprendizajes de todos los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social el componente de autonomía curricular y sin llevar un registro sistemático del nivel de logro que le otorgue el carácter de formativa.

La ausencia de un procedimiento para estimar el nivel de logro ha sido analizada también por Gómez y Seda (2008) quienes concluyen que las evaluaciones que los docentes consideran formativas en realidad no lo son porque no se relacionan con el currículo y no hay claridad en las metas de aprendizaje. Por el contrario, se basan en las creencias de los docentes y la consideran más como un trámite administrativo que como un apoyo para el logro de los aprendizajes. Por lo que, en coincidencia con

Hidalgo y Murillo, (2017) la concepción de evaluación está ligada directamente a las prácticas pedagógicas y también a las experiencias de evaluación durante la formación inicial, por lo que según los autores a consecuencia de las concepciones que tiene el docente sobre la finalidad de la evaluación en ocasiones impiden realizarla de manera correcta.

#### **5.2.1.2. Gradualidad de los aprendizajes.**

Respecto a la gradualidad de los aprendizajes, se identifica que no se conocen en su totalidad los aprendizajes que contiene cada organizador curricular para cada campo de formación académica, área de desarrollo personal y social y para el componente de autonomía curricular. Carencia justificada por la cantidad de aprendizajes en los que se tiene que trabajar, y que dificultan la práctica de la evaluación formativa, debido a la ratio de alumnos, a la evaluación que tienen que elaborar al término de cada situación didáctica, así como a la necesidad de retomar un aprendizaje en más de una ocasión. Cabe señalar que aun cuando la malla curricular está diseñada para trabajarse a lo largo de los tres grados de educación preescolar, algunos alumnos solamente cursan el tercer grado, por lo que no logran el perfil de egreso establecido por la SEP.

Con respecto a la posibilidad de graduar los aprendizajes para cada grado, se identifican diversas posturas: las que están a favor y que argumentan que es una estrategia que les apoyaría porque de esta manera se basarían exclusivamente en los aprendizajes del grado correspondiente, y como consecuencia podrían evaluar con

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar mayor precisión. Y las que están en contra, que afirman que al graduar los aprendizajes se limita a los alumnos en su proceso de construcción del conocimiento precisamente porque no se estaría tomando en cuenta la zona de desarrollo próximo de cada uno.

La SEP por su parte, indica que la flexibilidad en el manejo del programa es una facultad del docente para la toma de decisiones con respecto a la selección de aprendizajes al considerar la heterogeneidad de los estudiantes, porque se pretende que todos tengan las mismas oportunidades. De allí que la función de la escuela no es enseñar para que todos aprendan lo mismo y al mismo ritmo, sino desarrollar la capacidad de que cada alumno aprenda a prender y lo haga a lo largo de su vida (SEP, 2017b). Es por lo que el diseño curricular del PEEP 17 no gradúa los aprendizajes, ya que ante lo diverso de la población infantil y debido a los distintos estilos de crianza de las familias, se les deben brindar múltiples oportunidades de aprendizaje, por ser el nivel de educación preescolar el primero al que acuden algunos alumnos que no permanecieron en los Centros de Atención Infantil (CAI) para recibir educación inicial que se brinda a niños de 0 a 3 años (DOF, 2018 a; SEP; 2018 a).

A pesar de que no se identifica una totalidad a favor de graduar los aprendizajes, se manifiesta la dificultad para identificar en nivel de logro porque además de la cantidad para cada organizador curricular; se identifica que algunos están repetidos o están redactados en función de acciones para alcanzar un aprendizaje, lo que conlleva a la confusión en la selección de los más apropiados para el trabajo con las situaciones didácticas. Aunado a ello, se identifica que en el PEEP 17 se limita a proponer algunos

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar instrumentos para evaluar el nivel de logro, más no especifica los criterios para determinarlo.

En la mayoría de los expedientes personales de los alumnos se logra identificar que generalmente se emplean listas de cotejo y escalas para evaluar los aprendizajes. Sin embargo, no se sistematiza la totalidad de la información que se recupera. Esto es debido a que no se emplean instrumentos, sino que se concretan en la observación de lo que el alumno hace y que bajo su propio criterio determinan lo que el alumno aprendió, a pesar de que el referente para establecer un criterio de evaluación es precisamente el aprendizaje esperado que dio origen a la situación didáctica.

Como puede observarse, la dificultad para realizar la evaluación formativa de los aprendizajes no es privativa de las docentes de la zona de educación preescolar seleccionada. Las investigaciones realizadas por Guzmán, Marín y Castro (2012), Saltos y Chiriboga (2016) y Pérez, Clavero, Carbó y González (2017) coinciden en que los docentes no realizan la evaluación de tipo formativo ya sea por el desconocimiento que tienen acerca del proceso o bien por la ratio de alumnos.

### **5.3.1. Sistematización de la información.**

En esta categoría se analizaron las dimensiones de frecuencia en la evaluación formativa de los aprendizajes, los instrumentos de evaluación que emplean las docentes y los factores que influyen en la interpretación de la información que se recupera mediante el uso de instrumentos.



#### **5.3.1.1. Frecuencia en la evaluación.**

La evaluación se implementa al menos una vez por mes al término de una situación didáctica que por lo general tiene una duración de 15 días; esto determinado por la ratio de alumnos y la frecuencia con la que se evalúa. Sin embargo, el contenido de los expedientes de los alumnos da evidencia de lo contrario, pues en su mayoría no contienen evidencias de evaluación formativa para el componente de autonomía curricular, ni para la totalidad de las áreas de desarrollo personal y social. Debido a ello, es importante considerar la investigación que realizan Juárez y Delgado (2008) en la que a pesar de contar con un equipo de investigadores y una escala elaborada por especialistas para evaluar el desempeño de los alumnos con respecto al desarrollo de competencias según la versión del PEP 2004, no lograron evaluar la totalidad de competencias de cada campo formativo, no obstante que cada investigador únicamente evaluó a seis alumnos. Lo que resulta una evidencia de la complejidad de la evaluación de cada campo de formación académica aun realizada por especialistas.

#### **5.3.1.2. Instrumentos de Evaluación.**

Como instrumento de evaluación se emplea de manera obligatoria el expediente personal del alumno, el cual, las docentes elaboran a criterio personal. Este expediente se conforma por lo general de los productos que elaboran los propios alumnos, y a partir de los cuales se interpreta el nivel de logro mediante el empleo de listas de cotejo y de escalas que también son diseñadas a criterio personal, ya que PEEP 17 no determina las directrices para el diseño de los instrumentos de evaluación. Se identifica

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar que aun cuando se replican algunos instrumentos entre las docentes, existe versatilidad no solamente en el diseño, sino en el contenido, sobre todo en las escalas, debido a que los niveles de logro varían con respecto al criterio de cada una de ellas.

A consecuencia de lo anterior, no es posible identificar con precisión el nivel de cada alumno en cada uno de los campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y del componente de autonomía curricular. Ni es posible identificar los aprendizajes que se trabajaron el ciclo escolar anterior, por lo que se concreta la acción en un diagnóstico de lo que los niños saben, para seleccionar los aprendizajes con los que trabajarán. Sin embargo, con esta dinámica se corre el riesgo de repetir aprendizajes o bien, de omitir otros que, a criterio de la docente del ciclo escolar anterior, se consideraron como logrados, a pesar de que los alumnos manifiestan lo contrario.

Si bien el PEEP 17 establece que la evaluación formativa de los aprendizajes es un proceso continuo para registrar los logros y las áreas de oportunidad, se dificulta cumplir con una de las especificaciones del perfil, parámetros e indicadores que rigen su función cuando establecen qué deben organizar, y la intervención pedagógica para diseñar situaciones didácticas y mecanismos de evaluación en ambientes de aprendizaje favorables con un enfoque pedagógico basado en competencias (SEP, 2018 d).

Al respecto Picaroni (2011) insiste en las ventajas de la evaluación formativa, a pesar de la habilidad que se requiere desarrollar para sistematizar la información que

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar se obtiene mediante el uso de instrumentos, porque con base en los resultados de la evaluación formativa el docente puede mejorar la práctica pedagógica a la vez de que los alumnos alcancen un mejor aprovechamiento escolar. En este sentido, Martínez y Rochera (2010) coinciden en la dificultad de los docentes de preescolar para realizar la evaluación formativa porque no cuentan con un instrumento que les facilite identificar el nivel de logro del aprendizaje y porque las situaciones didácticas contienen actividades que no guardan relación alguna con el aprendizaje que se pretende alcanzar.

#### **5.3.1.3. Factores que influyen en la interpretación de la información que se recupera a través de los instrumentos.**

Además de la ratio de alumnos, de la cantidad de aprendizajes por organizador curricular y de la repetición de algunos aprendizajes en diferentes campos de formación académica o áreas de desarrollo personal y social, el estado de ánimo y la actitud son factores que influyen en algunas docentes durante el proceso de elaboración de la evaluación formativa de los aprendizajes, porque a pesar de tener conocimiento de esta modalidad no la llevan a cabo; simplemente se limitan en recopilar evidencias en el expediente personal de los alumnos sin ninguna interpretación. Con respecto a la actitud para el desempeño profesional, Sánchez (2009), afirma que el estrés laboral impacta en la labor docente, a pesar de que en ocasiones ni el mismo docente sabe que lo padece. La autora menciona que una de las causas del estrés es la falta de una planeación didáctica adecuada. A consecuencia de una planeación didáctica inadecuada, la evaluación de los aprendizajes

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar generalmente resulta imprecisa, debido a que ambas son complementarias (SEP, 2011b). Asimismo, Hernández (2009) afirma que es necesario que los docentes desarrollen competencias emocionales para un mejor desempeño profesional.

### **5.3.2. Autoevaluación Docente.**

Para esta categoría se analizó la dimensión del autoanálisis docente acerca de las formas de enseñanza.

#### **5.3.2.1. Autoanálisis de las formas de enseñanza.**

El argumento respecto de la mejora en las estrategias de enseñanza como consecuencia de los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes resulta contradictorio, ya que por un lado se determina que los resultados del nivel de logro de los aprendizajes sirven para modificar las situaciones didácticas, pero por otro, en realidad no sucede por dos motivos, el primero debido a que no son identificadas las NEE y el segundo porque no se realizan adecuaciones curriculares. Esto se confirma con el análisis a los expedientes personales de los alumnos, que evidencia que solo las docentes que se encuentran en el nivel cuatro con referencia a las evaluaciones formativas (Tabla 7) evalúan el nivel de logro apoyándose en las adecuaciones curriculares.

Con respecto al impacto de los resultados de la evaluación formativa en las formas de enseñanza, el PEEP 17 establece la importancia de que el docente reflexione en los resultados del aprovechamiento escolar para la toma de decisiones

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar con respecto a su práctica pedagógica para el logro de los propósitos establecidos en dicho programa. Además, el PEEP 17 sostiene que la articulación entre la evaluación y la intervención docente es un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que una de las funciones docentes es precisamente generar ambientes de aprendizaje mediante la diversificación de didácticas (SEP, 2017b).

#### **5.4.1. Validación de la Información.**

En esta categoría se analizaron las dimensiones acerca de los criterios empleados por las docentes en la elaboración del Reporte de Evaluación y la correspondiente al diseño del citado reporte.

##### **5.4.1.1. Criterios empleados por la docente en la elaboración del reporte de evaluación.**

Respecto a los criterios para la elaboración del Reporte de Evaluación, se identifica un compendio de información sobre el nivel de logro de los aprendizajes que recuperan en el transcurso del ciclo escolar como producto del trabajo con situaciones didácticas y que registran en el expediente personal de cada alumno. En esta acción se emplean distintos criterios para seleccionar la información con la que elaboran el Reporte de Evaluación Trimestral, que consisten en:

- Sintetizar el contenido de los aprendizajes que se trabajaron durante el trimestre
- Resumir para emitir un juicio de valor de manera general acerca del nivel de logro por cada alumno,

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

- Seleccionar aquellos aprendizajes en los que cada alumno resultó con mayor dominio.

Cabe resaltar que si bien, la mayoría de las docentes se ubican en los niveles tres y cuatro de la escala de evaluación formativa (Tabla 7), el análisis realizado a los expedientes personales de los alumnos no coincide, debido a que no registran el nivel de logro de los aprendizajes que se abordan durante el trimestre, y a partir de los criterios mencionados. Esto conlleva a que cada docente considere distintos aprendizajes del período, a pesar de que afirman que evalúan a la totalidad de sus alumnos al menos una vez al mes. Este es el motivo por el cual los Reportes de Evaluación contienen versatilidad de información.

La mayoría de las docentes se percatan de la ausencia de un criterio de evaluación común que les facilite sistematizar y seleccionar la información que del nivel de logro de aprendizaje recuperan cada trimestre. Con respecto a la complejidad para evaluar el alcance de los aprendizajes, la escala para evaluar competencias en los alumnos preescolares diseñada por Juárez y Delgado (2008) es un ejemplo de la complejidad del diseño de un instrumento para este nivel educativo, ya que si bien contempla los seis campos formativos, según el diseño curricular del PEP 2004, solamente retoma 17 aprendizajes de los 309 que contiene dicho programa, los cuales se miden en los niveles: 1, equivalente a sin respuesta; 2, equivalente a respuesta no pertinente; 3 equivalente a respuesta pertinente incipiente; 4, equivalente a respuesta pertinente óptima y, 5, equivalente a respuesta pertinente sobresaliente.

#### **5.4.1.2. Diseño del Reporte de Evaluación.**

En esta dimensión se analizó la pertinencia que para las docentes tiene el diseño actual del Reporte de Evaluación, el cual consideran inadecuado por el poco espacio que contiene para la redacción del logro de los aprendizajes en cada uno de los campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y el componente de autonomía curricular. Si bien solo durante el ciclo escolar 2018-2019 fue obligatorio el registro del nivel de logro de aprendizajes para el componente de autonomía curricular que se trabajó con la metodología de los clubes, para la mayoría de las docentes el reporte de evaluación resulta repetitivo al tener que llenarlo con información que obtienen de los expedientes personales de los alumnos. Como resultado de la reforma educativa del 2017 la SEP diseñó un modelo de Reporte de Evaluación con espacio suficiente para la redacción del nivel de logro de los aprendizajes (Anexo 4) (SEP, 2018e) aunque no se implementó debido a la última reforma llevada a cabo en 2019, en la que se acredita el Reporte de Evaluación con el diseño anterior (DOF, 2019) (Anexo 5).

Aunado a ello, se coincide en el reducido espacio limitado a 300 caracteres que el Reporte de Evaluación contiene para la redacción del alcance de cada alumno con referencia a los aprendizajes de los organizadores curriculares. Como consecuencia de lo anterior, el Reporte de Evaluación de cada alumno es distinto, no por el nivel de logro, sino por el criterio de cada docente para seleccionar la información de los expedientes personales que registra en el formato.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Cabe aclarar que el Reporte de Evaluación actual no está incluido en el programa educativo vigente. En dicho programa educativo solamente se describen de manera general las características de la evaluación formativa así como algunas sugerencias sobre el contenido de los expedientes personales de cada alumno, además de las características de las situaciones didácticas que atienden al carácter flexible del diseño curricular y con base en las cuales cada docente selecciona los aprendizajes que considera pertinentes en relación a lo que determina que el alumno sabe y lo que debe aprender para alcanzar el perfil de egreso al término de su educación preescolar (SEP, 2017b).

#### **5.4.2. Resultados de la evaluación formativa.**

En esta categoría se analizaron las dimensiones de logro en las metas de aprendizajes, de socialización del Reporte de Evaluación a los padres de familia y la referida a la propuesta de evaluación por parte de las docentes.

##### **5.4.2.1. Logro de las metas de aprendizaje.**

Para lograr las metas de aprendizaje se deban tener en cuenta los resultados de la evaluación formativa al término de cada situación didáctica. Sin embargo, una minoría retroalimenta a los alumnos a pesar de que reconocen que esta práctica favorece el logro de las metas de aprendizaje, como lo establece la OCDE, Corredor (2016), el Ministerio de Educación de Guatemala (2009), y la SEP (2017a y 2019a) debido a que a partir de la retroalimentación es posible construir redes de aprendizaje



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar para desarrollar el aprendizaje autónomo y metacognitivo (López-Pastor, 2009, López-Pastor 2011, López-Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro & Webb, 2011) mediante la comunicación que se establece entre el docente y los alumnos (Osorio & López, 2014).

La retroalimentación también mejora la práctica pedagógica porque obliga al docente a revisar sus estrategias de enseñanza y el conocimiento que tiene de los contenidos del programa educativo (Ravela, 2015), para asegurar la pertinencia del diseño de las situaciones didácticas y la inclusión de las adecuaciones curriculares, en atención a la diversidad en el marco de una educación inclusiva que elimine las barreras del aprendizaje por las características contextuales de la escuela (SEP, 2017 b). Por lo que la retroalimentación además motiva al docente y al alumno para obtener experiencias de aprendizajes significativos (Hortigüela, et al., 2015).

El análisis realizado a los expedientes personales de los alumnos no arroja evidencia de que la mayoría de las docentes retroalimenten a los alumnos. Se infiere que únicamente las docentes cuyos expedientes se caracterizan por estar completos, mencionan las adecuaciones curriculares, por lo que al adecuar ciertos contenidos del programa se percatan de que el alumno requiere un tipo de intervención pedagógica distinta de los demás, procedimiento que se traduce como retroalimentación.

#### **5.4.2.2. Socialización del Reporte de Evaluación a los padres de familia.**

En las instituciones educativas cada trimestre durante un ciclo escolar, dan a conocer a los padres de familia el Reporte de Evaluación, generalmente en una

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar reunión para explicar lo que se trabajó durante el trimestre. Por lo que se considera que esta práctica permite una comunicación asertiva con respecto al logro de las metas de aprendizaje, porque es el espacio para que los padres de familia puedan expresar sus dudas con respecto al aprovechamiento escolar.

Sin embargo, son escasos los padres de familia que atienden las recomendaciones para que sus hijos mejoren su nivel de logro educativo, situación que se genera por diferentes motivos como la falta de tiempo, o por el concepto que tienen del alcance y aprendizaje que requieren los alumnos de este nivel educativo, pues consideran que se deben abordar contenidos similares a los de primer grado de educación primaria, sobre todo en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y de la escritura a nivel convencional y el manejo de las operaciones aritméticas básicas y a su evaluación mediante una calificación numérica. Por estos motivos, los padres de familia otorgan poca importancia a los juicios de valor que la docente redacta en el Reporte de Evaluación y no se percatan de lo que sus hijos aprenden, por lo que solamente es un documento que deben firmar por protocolo.

La escasa importancia que le brindan los padres de familia a la evaluación formativa es para Murillo, et al. (2015c) un factor de contexto que impera en las instituciones educativas y que impide la funcionalidad de la evaluación y su objetividad. De la misma manera Vandeyar y Killen (2007) sostienen que el desinterés de las familias obliga a los docentes a plantear juicios a priori sobre las posibilidades de aprendizaje y que los llevan a inferir que los alumnos que pertenecen a contextos

socioeconómicos más desfavorecidos son más susceptibles de no alcanzar los perfiles de egreso.

#### **5.4.2.3. Propuesta de evaluación.**

A pesar de las limitaciones que se identifican en la evaluación que se aplica actualmente en las escuelas, no se considera una opción el cambio o modificación del proceso en el nivel preescolar. Y contrariamente se sugiere continuar con la evaluación formativa, realizando únicamente algunas modificaciones al Reporte de Evaluación, por ejemplo:

- Dar mayor espacio para la redacción del logro educativo en cada campo de formación académica y área de desarrollo personal y social.
- Eliminar el Reporte de Evaluación trimestral porque lo consideran repetitivo en su contenido ya que es similar al expediente personal.
- Suplir el Reporte de Evaluación por un expediente, debido a que, al tiempo de socializar dicho reporte con los padres de familia, también hacen uso del expediente personal que les sirve de apoyo para una explicación más objetiva de los resultados del logro de los aprendizajes con base en los productos que elaboran los alumnos.
- Incluir espacios para la redacción de observaciones y recomendaciones para el logro del aprendizaje.
- Incluir una rúbrica de nivel de logro para cada campo de formación académica y área de desarrollo personal y social que esté a cargo de la SEP, con la

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar finalidad de identificar con mayor precisión el nivel de logro de las metas de aprendizaje con base en un mismo criterio.

Por lo que puede observarse, la diversidad de criterios al tiempo de realizar los juicios de valor sobre el nivel de logro de los aprendizajes es la constante que dificulta la elaboración del reporte de evaluación. Al respecto Ravela (2015) coincide al expresar que precisamente los juicios de valor realizados por el docente deben evitar la arbitrariedad y la confusión porque atienden más a la norma de evaluar para cumplir con un requisito administrativo, que para identificar los progresos del alumno comparados con sus logros iniciales.

La SEP incluyó una rúbrica de evaluación en el PEP 81 (Anexo 1), sin embargo, a partir de la versión del PEP 92 y hasta la emisión del PEEP 17, la evaluación de los aprendizajes ha quedado a criterio de cada docente. Solamente en el ciclo escolar 2012-2013 y el primer semestre del ciclo escolar 2018-2019, la SEP incluyó en el Reporte de Evaluación una escala valorativa constituida por cuatro niveles de desempeño: destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente (SEP, 2012c; DOF, 2018b). A partir del ciclo escolar 2013-2014, el Reporte de Evaluación se elabora con sugerencias y observaciones sobre el nivel de logro de los aprendizajes a criterio del docente (DOF, 2019).

Con base en los resultados para cada una de las categorías, el objetivo general de la investigación consistió en la descripción del discurso de las docentes en la selección de los criterios para identificar el nivel de logro de los aprendizajes y el uso

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar de los resultados de la evaluación formativa, a partir del cual se identifica la mayoría de las docentes tiene un discurso que no se relaciona con la práctica de la evaluación formativa porque según el análisis de las categorías y de las dimensiones que guiaron la investigación estructuradas con base en el Modelo CIPP, el logro de los objetivos específicos es el siguiente:

El primer objetivo específico consiste en identificar si las docentes tienen claridad en las metas de aprendizaje. Para determinar el logro de este objetivo se analizaron el primer Nivel o de Contexto y el segundo Nivel o de Entrada, por lo que se afirma que la mayoría de las docentes no tienen claras las metas de aprendizaje al coincidir en que no conocen la totalidad de aprendizajes esperados distribuidos en los organizadores curriculares del programa educativo vigente, debido a factores como la ausencia de oferta de cursos de capacitación así como a la falta de asesoría permanente por parte de autoridades educativas como es el caso de las directoras de los jardines de niños o bien de la supervisión de zona escolar.

Reconocen que la modalidad de evaluación formativa es pertinente en el nivel de educación preescolar porque les permite llevar un seguimiento de lo que el alumno demuestra que sabe, así como de los aprendizajes que necesita alcanzar. En su mayoría argumentan que factores externos como son la política para su asignación a las escuelas, el grado académico o la modalidad educativa a la que pertenecen los jardines de niños no son determinantes para que realicen la evaluación formativa de los aprendizajes. Dan un mayor peso a factores internos que se relacionan con la mejora de su práctica pedagógica como son la formación permanente sobre todo en

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

el tema de evaluación y la asesoría constante por parte de figuras educativas a nivel de dirección del plantel educativo, o bien de supervisión de zona escolar.

A pesar de que para algunas docentes la autonomía en la selección de los aprendizajes para trabajarlos a partir de situaciones didácticas es una facultad que les apoya en su didáctica, no se han dado a la tarea de abordar la totalidad de aprendizajes, lo cual justifican por su extensa cantidad que excede a lo que podría trabajarse en un ciclo escolar. De la misma manera, como no existe algún procedimiento para que las docentes identifiquen los aprendizajes abordados en el ciclo escolar anterior por conducto de otra docente, les impide asegurarse de considerar en las planeaciones didácticas aquellos que no fueron trabajados. Ninguna docente hizo la asociación entre la relación de los aprendizajes de cada campo formativa, área de desarrollo personal y social y componente de autonomía curricular con el perfil de egreso del alumno de preescolar, por lo que se afirma que la mayoría de las docentes no conoce las metas de aprendizaje para este nivel educativo.

El segundo objetivo específico consiste en identificar los instrumentos que utilizan las docentes en el proceso de elaboración de la evaluación formativa de los aprendizajes. Para este objetivo se analizaron las categorías y las dimensiones que corresponden al segundo Nivel o de Entrada y al tercer Nivel o de Proceso. La totalidad de las docentes asegura que emplea con mayor frecuencia las listas de cotejo, aunque también utilizan las rúbricas, pero en menor frecuencia. De manera obligatoria usan el diario de trabajo en el que registran sucesos relevantes de la jornada y autoanálisis de su práctica docente, y también de manera obligatoria elaboran los expedientes

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar personales de los alumnos en los que reportan el nivel de logro de los aprendizajes de cada alumno al menos una vez por mes, con base en los resultados que arrojan las listas de cotejo y las rúbricas.

Si bien se comprueba que las docentes emplean instrumentos para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes, la constante es la dificultad que tienen para diseñarlos, debido entre otras cosas a que los aprendizajes no se encuentran distribuidos para cada grado de educación preescolar, ni tampoco existe un instrumento base para determinar el nivel de logro. Según consta en los expedientes personales la mayoría de las docentes priorizan la evaluación de los aprendizajes de lenguaje y comunicación y de pensamiento matemático. El área socioemocional es poco evaluada, así como también el área de artes y el componente de autonomía curricular destinado a los diferentes clubes. En algunos expedientes no existe algún tipo de evidencia de evaluación del aprendizaje para estas áreas. que correspondan a los socioemocional, a las artes o a los clubes.

La totalidad de las docentes elabora la boleta de evaluación o Reporte de Evaluación en períodos trimestrales. Afirman que la información que registran la obtienen de las evaluaciones formativas que realizan durante ese período en cada expediente de los alumnos, aunque el análisis de los expedientes demuestra que en su mayoría contienen información acerca del logro de algunos aprendizajes que selecciona cada docente según su criterio, más no contienen información acerca del desempeño del alumno en la totalidad de aprendizajes que se trabajaron durante el trimestre. Incluso la mayoría de los expedientes no están completos (Anexo 17).

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

En el tercer objetivo específico de la tesis doctoral se plantea conocer los criterios de evaluación que siguen las docentes para registrar información sobre el nivel de logro de los aprendizajes en el Reporte de Evaluación formativa que de periodicidad trimestral. Para determinar el nivel de logro de este objetivo se toman en cuenta el tercer Nivel o de Proceso y el cuarto Nivel o de Producto, según el diseño de categorización basado en el modelo CIPP. A respecto los criterios empelados por las docentes son diversos y asimismo la totalidad de las docentes concuerdan en la necesidad de que exista un solo criterio determinado por la SEP, debido a que factores como la cantidad de aprendizajes establecidos en el programa, la repetición de algunos en diferentes organizadores curriculares, la falta de gradualidad para destinar un nivel de logro por grado de preescolar y la ratio de alumnos, aunado a la diversidad de instrumentos que a criterio personal diseñan y aplican, les dificulta interpretar el nivel de logro.

Este conflicto en la interpretación de logro de las de las de aprendizaje se relaciona además con la falta de conocimiento que tiene la totalidad de las docentes acerca de los aprendizajes para cada campo de formación académica, área de desarrollo personal y social y componentes de autonomía curricular. Como consecuencia del desconocimiento de la totalidad de los aprendizajes, la autoevaluación de la práctica pedagógica no se lleva a cabo en la mayoría de las docentes, a pesar de que argumentan lo contrario. Si bien los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes debieran impactar en la modificación de estrategias de enseñanza, la evidencia que reportan los expedientes de los alumnos



El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar no se perciben argumentos sólidos de modificación de didácticas para la puesta en práctica de las adecuaciones curriculares.

En resumen, los criterios que emplean las docentes para elaborar el Reporte de Evaluación se pueden clasificar en tres categorías. La primera consiste en resumir los aprendizajes que se trabajaron a partir de situaciones didácticas durante un trimestre, para basarse en la emisión de juicios de valor y determinar el nivel de logro. La segunda es la selección de los aprendizajes en los que el alumno obtuvo mayor logro y la tercera categoría se refiere a la selección de un criterio de evaluación sin que las docentes especifiquen cuál es.

El cuarto y último objetivo particular consiste en identificar la influencia que tienen los resultados de la evaluación formativa de los aprendizajes en la modificación de estrategias de enseñanza. Este objetivo se analiza con base en los resultados del cuarto Nivel o de Producto, según el modelo CIPP. Si bien en el objetivo particular anterior también retoma el impacto de los resultados de la evaluación formativa del aprendizaje en la innovación pedagógica, este último objetivo se refiere precisamente al impacto en la modificación de didácticas como resultado de compartir con los padres de familia los resultados educativos de sus hijos.

Al respecto, algunas docentes aseguran que han modificado sus formas de enseñar como producto de socializar el Reporte de Evaluación con los padres de familia porque en ocasiones son ellos los que se percatan del logro de aprendizajes que pasan desapercibidos en el aula. A consecuencia de estos hallazgos las docentes

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar se percatan de la conveniencia de modificar situaciones didácticas para operar esos aprendizajes, sobre todo para que los alumnos que no los han logrado lo puedan hacer. También afirman que hacen uso de la retroalimentación para mejorar el nivel de logro. Sin embargo, las directoras no coinciden con esta afirmación y tampoco el expediente personal del alumno contiene registros de retroalimentación.

Acerca de alguna propuesta de evaluación ideal por parte de las docentes que les facilitara la elaboración del Reporte de Evaluación, las respuestas también se pueden clasificar en tres categorías. La primera consiste en dejar el diseño actual ampliando el espacio para redactar con detalle el nivel de logro de los aprendizajes. La segunda categoría contiene la propuesta de eliminar el Reporte de Evaluación y en su lugar continuar con el expediente personal de cada alumno. Y la tercera consiste en el empleo de una rúbrica diseñada desde la SEP para facilitar la valoración del nivel de logro de los aprendizajes.

Toda vez que se argumentan los resultados de la investigación, se establece que, con base en los objetivos, la tesis doctoral logra describir el discurso de las docentes acerca del proceso que siguen para la evaluación formativa de los aprendizajes. Para las docentes de la zona de educación seleccionada para la investigación, la evaluación formativa se realiza con base en los criterios que cada una determina para valorar el nivel de logro de los aprendizajes. Estos criterios dependen de factores internos como son los años de experiencia laboral, el nivel de estudios y el conocimiento y dominio del programa de educación preescolar vigente. Así como de factores externos como son el diseño curricular de programa, la dificultad para el

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar diseño de instrumentos de evaluación, la ratio de alumnos y el poco interés de los padres de familia para apoyar en las tareas escolares.

La tesis doctoral explica con base en el enfoque fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2007) el proceso de la evaluación formativa de los aprendizajes porque documenta la experiencia que al respecto tienen las docentes, producto de los factores internos y externos que caracterizan su práctica docente. En este sentido se logra además identificar las similitudes y las diferencias en la elaboración de los juicios de valor que realizan para estimar el logro de las metas educativas mediante la triangulación de la información que se obtiene de lo que las docentes expresan que hacen y lo que la evidencia de evaluación refleja. De esta manera se evitan juicios a priori y en cambio se explora dicho proceso a partir de las formas en que cada docente lo percibe, como lo establecen Reed (2006) y Creswell (2007).

## **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES**

## **6.1 Conclusiones.**

Toda vez que se ha analizado y discutido la información obtenida para cada una de las categorías y de las dimensiones diseñadas para identificar cómo es el proceso de evaluación que realizan las docentes del nivel preescolar de la zona de educación seleccionada para la tesis doctoral la respuesta a la pregunta general de investigación ¿de qué manera elaboran las docentes los juicios de valor del nivel de logro del aprendizaje en la evaluación formativa?

La mayoría de las docentes utilizan sus propios criterios para determinar el nivel de logro de los aprendizajes, el cual varía debido a la influencia que en mayor o menor medida, tienen para cada una, factores como el desconocimiento de la totalidad de los aprendizajes que contiene el programa vigente, la falta de criterios para la valoración del logro educativo instituidos desde la SEP, la ratio de alumnos por grupo escolar, la ausencia de algún registro que indique a la docente del grado inmediato superior sobre la relación de los aprendizajes abordados en el grado escolar anterior, y la falta de capacitación para el diseño de instrumentos de evaluación.

Debido a la diversidad de criterios para estimar el nivel de logro educativo, los juicios de valor que realizan las docentes con respecto al logro de las metas de aprendizaje varían en cada aula de educación preescolar, también porque la mayoría de las docentes no registran en los expedientes personales de los alumnos los avances que estos tienen en la totalidad de aprendizajes que se trabajan a partir de las situaciones didácticas. En la mayoría de los expedientes se omite información,

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar sobre todo, en el área de desarrollo personal y social y en el componente de autonomía curricular. Se da mayor valor al registro del nivel de logro en lenguaje y comunicación y en pensamiento matemático.

A pesar de que las docentes reconocen el significado de la evaluación formativa y lo afirman en su discurso, la mayoría no evalúa con esta modalidad, ya que solo se limitan a registrar en el Reporte de Evaluación breves enunciados sobre lo que consideran más sobresaliente en el aprendizaje del alumno y no existe evidencia de registro en los expedientes del resultado del trabajo con las adecuaciones curriculares para los alumnos que presentan NEE. Aun cuando el diseño del Reporte de Evaluación contiene espacios limitados a trescientos caracteres para la redacción del nivel de logro, persiste la confusión entre las docentes sobre cómo sintetizar lo que el alumno puede hacer con respecto al aprendizaje.

Si bien, algunas las docentes afirman que para elaborar el Reporte de Evaluación se basan en la información del expediente personal de cada alumno, no especifican la estrategia que siguen para realizar los juicios de valor sobre el nivel de logro de los aprendizajes de algunos campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social o componente de autonomía curricular de los cuales no hay evidencia en la mayoría de los expedientes.

La práctica de la retroalimentación tampoco fue una constante, a pesar de que en la evaluación formativa es necesaria porque le permite al alumno identificar sus áreas de oportunidad y, si bien los alumnos de preescolar no pueden asumir del todo

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

esta responsabilidad, al menos la docente tiene la facultad de retomar los aprendizajes que considera no han tenido un logro aceptable. La retroalimentación también apoya en la reconstrucción de la práctica docente para que la intervención pedagógica sea eficaz y en este sentido, no se encontró algún registro de retroalimentaciones hechas a los alumnos. En este sentido la evaluación formativa la perciben como una modalidad adecuada al nivel de educación preescolar porque no precisa la emisión de una calificación numérica. Sin embargo, a pesar de su carácter cualitativo, no se logra recuperar ni sistematizar información que sustente el aprovechamiento escolar de cada alumno con referencia al nivel de logro de las metas educativas para cada organizador curricular y el consecuente logro del perfil de egreso del nivel educativo de preescolar.

A pesar de que a nivel nacional se han realizado pruebas de carácter cualitativo a gran escala en una población muestral del nivel de educación preescolar, las docentes de la zona seleccionada desconocen su existencia y tampoco logran establecer criterios, para identificar el nivel de alcance de los aprendizajes esperados que establece el PEEP 17 en cada campo de formación académica, área de desarrollo personal y social y componente de autonomía curricular, al menos en cada centro educativo. De allí que los registros de evaluación del aprendizaje tanto de los expedientes personales de los alumnos como en los Reportes de Evaluación sea diverso.

En esta tesis doctoral se logra identificar a nivel exploratorio, el proceso que siguen las docentes de una zona de educación preescolar del municipio capital, para

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar realizar la evaluación formativa de los aprendizajes. Sin embargo, como toda investigación científica los hallazgos son perfectibles. De allí que a continuación se presenta el análisis de las fortalezas, las debilidades, las oportunidades y las amenazas que se presentaron durante la investigación:

- Fortalezas:

- Se considera una investigación acorde a una problemática que se presente en el nivel de educación preescolar.
- El problema se aborda a partir de un diseño metodológico que permite la indagación profunda, así como responder a la pregunta de investigación y el alcance de su objetivo, debido al contacto que se establece con la población muestra y el acercamiento a partir de las diferentes técnicas de investigación que se implementan.
- La experiencia de la investigadora en los procesos evaluativos por la trayectoria profesional, además, por los requerimientos institucionales para ejercer el cargo de Supervisora en relación con: la supervisión y evaluación del desempeño de las docentes, directivos y las instituciones educativas en general.



- Debilidades:

- La incertidumbre que se genera en la población muestra por la participación en la investigación, debido a la sospecha de evaluación de su proceso, o que la investigación otorgue una valoración de sus respuestas.

- Oportunidades:

- La capacitación permanente del personal de la zona escolar a través de la oferta educativa que ofrecen diferentes instituciones formadoras de docentes
- La reflexión que se realiza de las prácticas y el proceso que realizan para evaluar de manera formativa.
- El empleo de los resultados del proceso de la evaluación formativa, enfocado a la adquisición de herramientas y habilidades de las docentes para identificar los avances y logros de los estudiantes y con ello, mejorar el nivel de aprovechamiento académico
- Las orientaciones que se pueden realizar a las docentes desde la supervisión respecto al proceso de evaluación formativa

- Amenazas:
  - Escaso o nulo impacto de la investigación en el proceso de la evaluación formativa de las docentes de nivel de preescolar.

Por lo tanto, se concluye que la mayoría de las docentes de la zona de educación preescolar seleccionada no realiza la evaluación formativa de los aprendizajes. El resultado de esta tesis doctoral da lugar al posterior diseño de un instrumento de evaluación formativa que contenga una rúbrica con niveles de logro de los aprendizajes para cada organizador curricular y que además contenga apartados para la redacción de observaciones, con la finalidad de unificar criterios en la elaboración de juicios de valor sistemáticos sobre el nivel de logro de los aprendizajes. El instrumento facilitaría la identificación de lo que los alumnos pueden hacer con respecto a las metas de aprendizaje, y asimismo apoyaría a las docentes en su intervención pedagógica para el logro del perfil de egreso de educación preescolar.

## Referencias

- Ayala, R. (2008). La Metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el Campo de la Investigación Educativa. Posibilidades y Primeras Experiencias. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 26 (2), 409-430. ISSN: 0212-4068. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde la mirada de Van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, (248), 119-144. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/01/248-007.pdf>
- Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de Van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XX1*, 19 (2), 359-381. doi: 10.5944/educXX1.13945. Recuperado de [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2016-19-2-5070/Formacion\\_investigadores.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2016-19-2-5070/Formacion_investigadores.pdf)
- Backhoff, E., & Contreras, S. (2014a). Corrupción de la medida e inflación de los resultados de ENLACE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE* 19 (63), 1267-1283. ISSN: 1405-66. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000400012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400012)
- Backhoff, E., & Contreras, S. (2014b). *Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa*. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=22749>
- Cabero, J., & Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Julio\\_Ponce2/publication/272686564\\_Reingenieria\\_de\\_una\\_Ontologia\\_de\\_Estilos\\_de\\_Aprendizaje\\_para\\_la\\_Creacion\\_de\\_Objeto\\_de\\_Aprendizaje/links/5643a8a308ae9f9c13e05f3a.pdf#page=13](https://www.researchgate.net/profile/Julio_Ponce2/publication/272686564_Reingenieria_de_una_Ontologia_de_Estilos_de_Aprendizaje_para_la_Creacion_de_Objeto_de_Aprendizaje/links/5643a8a308ae9f9c13e05f3a.pdf#page=13)
- Carabaña, J. (2016). El éxito de PISA y el poder de las clasificaciones. *Con-Ciencia Social*, (20), 157-163. ISSN 1697-3127. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6150383>
- Centros de Integración Juvenil A.C. [CIJ] (2013). *Estudio Básico de Comunidad Objetivo (EBCO)*. Recuperado de <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/pdf/9870SD2.pdf>

- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mc Partland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & Robert, L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Coll, C., & Martin, E. (2006). *Vigencia del Debate Curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. Documento no publicado. Recuperado de [http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/580807/mod\\_resource/content/1/COLL%20y%20MART%C3%8DN%20Vigencia%20de%20debate%20curricular%20Aprendizajes%20b%C3%A1sicos%20competencias%20y%20est%C3%A1ndares.pdf](http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/580807/mod_resource/content/1/COLL%20y%20MART%C3%8DN%20Vigencia%20de%20debate%20curricular%20Aprendizajes%20b%C3%A1sicos%20competencias%20y%20est%C3%A1ndares.pdf)
- Coll, C., & Remesal, A. (2009). Mathematics teachers' conceptions about the functions of assessment in compulsory education. *Journal for the Study of Education and Development*, 32 (3), 391-404. doi: 10.1174/021037009788964187. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037009788964187>
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar la educación inclusiva. *Educ@ción en Contexto*, 2 (3), 56-78. ISSN 2477-9296. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296699.pdf>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books/about/Qualitative\\_Inquiry\\_and\\_Research\\_Design.html?id=OJYEbDtkxq8C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.mx/books/about/Qualitative_Inquiry_and_Research_Design.html?id=OJYEbDtkxq8C&redir_esc=y)
- Díaz, A. (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros*. Recuperado de [http://angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia\\_cnie2005.pdf](http://angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnie2005.pdf)
- Díaz, F. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1976). *Acuerdo número 3810 por el que se autorizan para su aplicación en toda la República, los procedimientos de evaluación del aprendizaje formulados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4843400&fecha=30/03/1976](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4843400&fecha=30/03/1976)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2004). *Decreto por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación preescolar*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_ref05\\_10dic04.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref05_10dic04.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2012). *Acuerdo 648 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5264634](http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264634)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013a) Acuerdo número 696 por el que se establecen Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2013b). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de Gestión Escolar*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017a). *Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2017 b). *Acuerdo número 15/10/17 por el que se establecen los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500755&fecha=10/10/2017)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018 a). *Acuerdo número 04/01/18 por el que se establece el Programa de Educación Inicial: Un Buen comienzo*. México: Autor. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5511117&fecha=23/01/2018](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5511117&fecha=23/01/2018)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018 b). *Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación*

- de los educandos de la educación básica. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018 c). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_270818.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018 d). *Ley General de Educación*. México: Gobierno de la República. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_190118.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2018e). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD\\_190118.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD_190118.pdf)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019). Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizajes, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019)
- Escudero, J. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 65-82. ISSN: 1139-1723 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677005.pdf>
- Finally, L. (2012). Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice*, 3 (1), 6-25. doi: 10.1007/978-94-6091-834-6\_2 Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/285754657\\_Debating\\_Phenomenological\\_Methods](https://www.researchgate.net/publication/285754657_Debating_Phenomenological_Methods)
- Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner H. (2016). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=lang\\_es&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=gardner+inteligencias+multiples&ots=5V-anPQzWA&sig=QCyzAJz-sVon8vmNuf0ZuUpArgo#v=onepage&q=gardner%20inteligencias%20multiples&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=lang_es&id=Y9nDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=gardner+inteligencias+multiples&ots=5V-anPQzWA&sig=QCyzAJz-sVon8vmNuf0ZuUpArgo#v=onepage&q=gardner%20inteligencias%20multiples&f=false)
- Garrocho, C., & Segura G. (2012). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana. *Ciencia ergo sum*, 19 (1), 24-34 ISSN 1405-026 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5035069>

- Gipps, C., & Stobart, G. (2009). *Fairness in assessment*. En C. Wyatt-Smith y J. Cumming (Eds.), *Educational assessment in 21st century: Connecting theory and practice* (105-118). Dordrecht: Springer.
- Goetz, J. P., & Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnografic3ada-y-disec3b1o-cualitativo-en-investigac3b3n-educatica-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>
- Gómez, R., & Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. México. *Perfiles Educativos*, XXX, (119), 33-54. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n119/v30n119a3.pdf>
- Gobierno de Cuba. (2014). Ministerio de Cuba. *Resolución No. 238/2014*. Recuperado de <http://www.mined.gob.cu/img/238-14.pdf>
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Recuperado de [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)
- Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Información general sobre educación infantil*. Recuperado de [www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil/informacion-general/evaluacion.html](http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/educacion-infantil/informacion-general/evaluacion.html)
- Guzmán, A., & Alvarado, J. (2009). *Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa*. México: ICED-COCYTED. PDF.
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales Investigación en Educación Médica. *Revista. REDALYC*, 2 (5), 55-60. ISSN: 2007-865X. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>
- Hernández, V. (2009). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, (37), 79-92 Recuperado de <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw- Hill.
- Hidalgo, N., & Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (1), 107-128. doi:10.15366/reice2017.15.1.007. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/6965/7290>



- Hortigüela, D., Pérez, P. A., & Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 13 (1), 35-48. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55133776003>
- Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). (2013). *Guía de Usuario SIPPE. Sistema de Planeación y Programación Educativa*. México: Autor.
- Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA). (2019). *Convocatoria para cambios de adscripción*. Recuperado de <http://iea.gob.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Glosario. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (s/f). Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/136-proyectos-y-servicios/pisa/1959-quees-pisa>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2005). *Excale. Exámenes de Calidad y Logro Educativos. Proceso de construcción y características básicas*. México: Autor. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos\\_divulgacion/Temas\\_evaluacion/Excale/folleto\\_08.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/Excale/folleto_08.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y comunicación. Pensamiento matemático*. México: Autor. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/72-publicaciones/resultados-de-aprendizaje-capitulos/562-el-aprendizaje-en-tercero-de-preescolar-en-mexico-lenguaje-y-comunicacion-pensamiento-matematico>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011a). *Evaluación de los aprendizajes en el aula opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011b). *La Teoría del Error de Traducción de Pruebas y las evaluaciones internacionales de TIMSS y PISA*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/144/P1C144.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2014). *El aprendizaje en preescolar en México. Informe de resultados. Excale 00 aplicación 2011. Lenguaje y comunicación y pensamiento matemático*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/312/P1D312.pdf>



- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016 a). *México en PISA 2015*. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/pdf/PISA\\_2015\\_IMP02\\_1216-1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/pdf/PISA_2015_IMP02_1216-1.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016 b). *Resultados Nacionales del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE 2013* TERCE Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/314/P1D314.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. México: Autor. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/305/P1E305.pdf>
- International Association from the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2016)-Boston College. *PIRLS 2016. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. Recuperado de [https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P2016\\_PIRLS\\_Spanish\\_Brochure.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P2016_PIRLS_Spanish_Brochure.pdf)
- International Association from the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2018). Recuperado de <http://www.iea.nl>
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). (s/f) *El método de proyectos como técnica didáctica*. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) (2018). Recuperado de <http://www.jcsee.org/>
- Juárez, M., & Delgado, A. (2008). *Evaluación de las Competencias De Niños y Niñas Preescolares Resumen*. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PR\\_E1178945154.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at01/PR_E1178945154.pdf)
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, (38), 147-156, ISSN: 0214-856 recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3619906.pdf>
- López-Pastor, V. (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V.M. López-Pastor (Coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 4564). Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 159 - 173 Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/198/public/198-204-2-PB.pdf>

- López-Pastor, V., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V., & Webb, G. (2011). The process of creating a cross university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications, innovations in education and teaching international. *Innovations in Education and Teaching International*, 48 (1), 79-90. doi: 10.1080/14703297.2010.543768. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2010.543768>
- Marín, R., Guzmán, I., & Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 182-202. ISSN1607-4041. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-maringuzmanc.html>
- Marqués, P. I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. *International Journal of Sociology of Education*. 5 (2), 107-126. doi: 10.17583/rise.2016.2092. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3171/317146294002.pdf>
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI. Facultad de Psicología UNMSM*, 9 (1). 123 – 146. ISSN-e 1560-909X. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4033>.
- Martínez, J. (2010). La Construcción de Indicadores y Evaluación de la Calidad de Centros Educativos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 8 (5), 134-153. ISSN: 1696-4713. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4732/5166>
- Martínez, S., & Rochera, M. (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*, 15 (47), 1025-1050. ISSN 1405-6666. Recuperado de: [www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400003)
- Martínez-Rizo, F. (2008). *Las evaluaciones educativas en América Latina. Serie: Cuadernos de Investigación*, No. 32. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/140/P1C140.pdf>
- Martínez-Rizo, F. (2009). Evaluación Formativa en el Aula y Evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-18. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/231/388>
- Martínez-Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de la Literatura. *Perfiles Educativos*, XXV (139), 128-150.

Recuperado de

<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/busqueda.php?busqueda=Dificultades+para+implementar+la+evaluaci%C3%B3n+formativa.+Revisi%C3%B3n+de+la+Literatura.+martinez+rizo>

Martínez-Rizo, F. (2015a). *Evaluación Formativa: fondo ético del tema*. Recuperado de <http://elias-construyendoconocimiento.blogspot.mx/2015/02/felipe-martinez-rizo-la-evaluacion.html#>

Martínez-Rizo, F. (Coord.) (2015 b). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/148/P1C148.pdf>

Meyer, H., & Zahedi, K. (2014). *An Open Letter: To Andreas Schleicher, OECD, Paris*. Recuperado de <https://www.globalpolicyjournal.com/blog/05/05/2014/open-letter-andreas-schleicher-oecd-paris>

Ministerio de Educación de Guatemala (2009). *Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Recuperado de [http://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual\\_de\\_Adecuaciones\\_Curriculares.pdf](http://www.mineduc.gob.gt/DIGEESP/documents/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf)

Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. En M. Castelló (Coord.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/257922429\\_La\\_autenticidad\\_de\\_la\\_evaluacion](https://www.researchgate.net/publication/257922429_La_autenticidad_de_la_evaluacion)

Mullis, I., & Martin, M. (Eds.). (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. Recuperado de <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>

Murillo, F. (2008). *Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, 6 (1), 4-28. ISSN: 1696-4713 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf>

Murillo, F., & Hidalgo, N. (2014). *Evaluación justa: entre la igualdad y la equidad*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15 (3), 5-6. ISSN: 1989-0397. Recuperado de [http://rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/Riiee\\_7,3.pdf](http://rinace.net/riee/numeros/vol7-num3/Riiee_7,3.pdf)

Murillo, F., Martínez, C., & Hidalgo, N. (2014). *Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes de España*. *Estudios sobre Educación*. (27), 91-113. doi: 10.15581/004.27.91-113 Recuperado de

<https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/487/354>

- Murillo, F. & Hidalgo, N. (2015a). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15, 8(1), 5-9. ISSN-e 1989-0397. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134131>
- Murillo, F. & Hidalgo, N. (2015b). Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61. Recuperado de <http://rinace.net/riee/numeros/vol8-num1/art3.pdf>
- Murillo, F., Hidalgo, N. & Flores, S. (2015c). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3). ISSN-e 1138-414X. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5768502>
- Murillo, F., & Hidalgo, N. (2017). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 24 (4), 959-1010. doi: 10.5209/RCED.54405. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/54405/4564456548244>
- Murillo, M. & Martínez, X. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, (381), 67-87. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381 Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos381/03murilloesp-inkl.pdf?documentId=0901e72b829ff739>
- Nowakowsky, J. (2011). An interview with Ralph Tyler. Recuperado de [http://survey.ate.wmich.edu/jmde/index.php/jmde\\_1/article/view/304/299](http://survey.ate.wmich.edu/jmde/index.php/jmde_1/article/view/304/299)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). *Indicadores de la Educación de la Primera Infancia en América Latina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001629/162970S.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *Comparación de Resultados del Segundo y Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. SERCE y TERCE (2006-2013)*. Recuperado de

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primer\\_a-Entrega-TERCE-Final.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primer_a-Entrega-TERCE-Final.pdf)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Evaluación de la calidad de la Educación (LLECE)*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2007). *El Programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OCDE). (2016a). *PISA, 2015. Resultados Clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016b). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA 2015 Resultados*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OCDE). (2016). *Habilidades para el Progreso Social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Recuperado de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264253292-es.pdf?expires=1540857554&id=id&accname=guest&checksum=5E9799A1D9A8D3593CC6AFAE13A0DCCE>
- Osorio, A., & López K. (2014). La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes en Edad Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (1),13-30. ISSN: 1989-0397. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art1.pdf>
- Pasek, E., & Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1), 177-193. ISSN-e 1989-0397. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5913181>
- Pérez, M., Enríquez, J., Carbó, J., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Dialnet*, 9 (3), 263-283. ISSN-e 2077-2874. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049914>



- Pettifor, J. L., & Saklofske, D. H. (2012). *Fair and ethical student assessment practices*. En C.F. Webber y J. Lupart (Eds.), *Leading student assessment*. 87–106. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-1727-5\_5 Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/227281430\\_Fair\\_and\\_Ethical\\_Student\\_Assessment\\_Practices](https://www.researchgate.net/publication/227281430_Fair_and_Ethical_Student_Assessment_Practices)
- Piaget, J. (1981). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1981). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- Picaroni, B. (2011). *Prácticas de Evaluación en las Aulas de Primaria en Ocho Países de América Latina*. Montevideo. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab77.pdf>
- Popham, W. J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56 (6), 2-11. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/153760899/Pruebas-Estandarizadas-No-Miden-Calidad-Educativa-Popham>
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid. Narcea. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=szx5BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA98&dq=popham++evaluacion&ots=UrK\\_Cihv3S&sig=cKj80r9ET3zzG526-uzxPHJ2dtk#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=szx5BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA98&dq=popham++evaluacion&ots=UrK_Cihv3S&sig=cKj80r9ET3zzG526-uzxPHJ2dtk#v=onepage&q&f=false)
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). *Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar*. *Estudios Pedagógicos*. 34(2), 245-262. doi 10.4067/S0718-07052008000200015. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200015](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015)
- Quintana, A., & Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Recuperado de [https://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv\\_quintana.pdf](https://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf)
- Ramírez, A. (2009). *Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional*, Ecoe Ediciones. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucuaudemocsp/detail.action?docID=3196038>.
- Ramírez, F., & Swerg -Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta, *Publicaciones EAFIT*, (20) 91-111. ISSN 1692-0279. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/administer/article/view/1344/1215>
- Ravela, P. (2015). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de*

- Educación*, [S.I.], 2 (1), 49-89. ISSN 1688-7468. doi: <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>. Recuperado de <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/703/694>
- Ravela, P, Picaroni, B., & Loureiro G. (2017). *¿Cómo Mejorar la Evaluación en el Aula?* Mexico: SEP, INEE, V. Magro.
- Reed, B. (2006). Phenomenography as a way to research the understanding by students of technical concepts. *Technological Innovation and Sustainability*, 1, 1- 11. Recuperado de <http://www.mecheng.uct.ac.za/usr/mecheng/staff/academic/brandon/Reed2006.pdf>
- Robles Garrote, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9 (18), 124-139. doi: <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/259>
- Sadler, D. (1989). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 77-84. DOI: 10.1080/0969595980050104. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050104>
- Saltos, C., & Chiriboga, M. (2016). La evaluación formativa en el desempeño de los estudiantes. *Dialnet*, 2 (1), 112-127. ISSN-e 2477-8818. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761537>
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sammons, P. (1998). *Características clave de las escuelas Efectivas*. Recuperado de [http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/2/d2/p4/2\\_sammons\\_pam\\_1998escuelas\\_efectivas.pdf](http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/2/d2/p4/2_sammons_pam_1998escuelas_efectivas.pdf)
- Sammons, P. & Bakkum, L. (2011). *Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: a review to the literature*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Sánchez, P. (2009). *Cómo afrontar el estrés docente*. IES La Basílica. Recuperado de <https://www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2019/06/C%C3%B3mo-gestionar-el-ESTR%C3%89S-DOCENTE-con-%C3%A9xito.pdf>
- Sañudo, L., & Sañudo, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42. ISSN: 1989-0397. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art2.pdf>

- Scriben, M. (1966). *The Methodology of Evaluation. Social Science Education Consortium*. Publication 110. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf>
- Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano [SEDATU], (2017). *Código de Edificación de Vivienda. Comisión Nacional de Vivienda [CONAVI]*, Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/320345/CEV\\_2017\\_FINAL\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/320345/CEV_2017_FINAL_.pdf)
- Segers, M., & Tillema, H. (2011). How do Dutch secondary teachers and students conceive the purpose of assessment? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 49-54. doi: [10.1016/j.stueduc.2011.03.008](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.008) Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000216?via%3Dihub>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1979). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP/SEB/DGEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1981a). *Programa de Educación Preescolar 1981. Libro 1*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1981b). *Programa de Educación Preescolar 1981. Libro 2*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1981c). *Programa de Educación Preescolar 1981. Libro 3*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1992). *Programa de Educación Preescolar 1992*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma de la educación preescolar*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2009). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias*. Recuperado de [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion\\_Educativa\\_aula\\_regular.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/2Integracion_Educativa_aula_regular.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011b). *Programa de Educación Preescolar 2011*. México: Autor.



Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012 a). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012 b). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012 c). *El proceso de evaluación y el uso de la cartilla de educación básica en preescolar. Una estrategia para aprender entre colegas. Ciclo escolar 2012-2013*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012 d). *Instructivo de llenado de la Cartilla de Educación Básica. Educación Preescolar 2012-2013*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012 e). *La Comunicación de los Logros de Aprendizaje de los Alumnos desde el Enfoque Formativo*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012 f). *La Evaluación durante el Ciclo Escolar*. México: Autor

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012 g). *Las Estrategias y los Instrumentos de Evaluación desde el Enfoque Formativo*. México: Autor

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012 h). *Los Elementos del Currículo en el Enfoque Formativo de la Evaluación*. México: Autor

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017c). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI\\_DESEMPENODirectores.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DESEMPENODirectores.pdf)

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica, para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018b). *Convocatoria 2018-2019 Cambios de adscripción de estado a estado*. Recuperado de <http://cambiosinterestatales.sep.gob.mx>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018c). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: Autor. Recuperado de: [https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/libro\\_normales.pdf](https://educacionsuperior.sep.gob.mx/pdfs/libro_normales.pdf)

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018d). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Recuperado de [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI\\_EB\\_INGRESO\\_16\\_01\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018e). *Reporte de Evaluación. Nuevo Modelo Educativo. Aprendizajes Clave*. Recuperado de: [www.conrolescolar.sep.gob.mx](http://www.conrolescolar.sep.gob.mx)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018f). *Transversalidad. Nuevo Modelo Educativo*. Recuperado de <http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/7/images/Transversalidad.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019 a). *Glosario de Términos de Educación Básica*. Recuperado de <http://www.f911.sep.gob.mx/2018-2019/Login.aspx>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019 b). *Sistema de Captura del Formato 911. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*. Recuperado de <http://www.f911.sep.gob.mx/2018-2019/Login.aspx>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019c). *Reporte de Evaluación*. Recuperado de <https://www.conrolescolar.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019d). *Sistema de Captura de Educación Inicial, Especial, Básica. Vía Internet. Dirección General de Planeación Programación y Estadística Educativa*. Recuperado de <http://f911.sep.gob.mx/2017-2018/Login.aspx>
- SEP, SSA, UNICEF, UNESCO (2004). *Memoria del Segundo Foro Internacional sobre Indicadores del Bienestar en la Primera Infancia en México*. México, D.F: UNICEF.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Sección 1. (SNTE) (2019). *Convocatoria cambios de Adscripción*. Recuperado de <https://www.snte.org.mx/seccion1/convocatorias>
- Shepard, L. (2006). *La Evaluación en el Aula. INEE*. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/4/images/la\\_evaluacion\\_en\\_el\\_aula.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/4/images/la_evaluacion_en_el_aula.pdf)
- Stake, R. (1967). *Toward a Technology for the Evaluation of Educational Programs: En Perspectives on curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030948.pdf>

- Stake, R. (2011). Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7 (15), 180-201. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ916538>
- Stufflebeam, D. (1971). *The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability*. Ohio University. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED062385>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica. Recuperado de: <http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/stufflebeamcap10.pdf>
- Stufflebeam, D. Madaus, G., & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation Models Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Recuperado de [https://ia800200.us.archive.org/20/items/springer\\_10.1007-0-306-47559-6/10.1007-0-306-47559-6.pdf](https://ia800200.us.archive.org/20/items/springer_10.1007-0-306-47559-6/10.1007-0-306-47559-6.pdf)
- Tedesco, F. (2007). Devolución, instancia de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. 44 (5), 1-4. ISSN 1022-6508. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471786>
- Tiana, A. (2017). PISA in Spain: Expectations, impact and debate. *European Journal of Education*. 52 (2), pp. 1-8. doi.org/10.1111/ejed.12214. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/ejed.12214>
- Tobón, S., Pimienta, J., & García J. (2010). Secuencias Didácticas. Aprendizaje y Evaluación de competencias. Pearson. Recuperado de <http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materialesMS/TOBONPIMIENTAGARCIA/ASECUENCIASDIDACTICASAPRENDIZAJEYVALUACIONDECOMPETENCIAS.pdf>
- Tyler, R. (1967). *Changing concepts of educational evaluation*. En R. E. Stack (Comp.), *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030949.pdf>
- U.S. Department of Education (2002). *No Child Left Behind*. Recuperado de <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
- Vallejo, M., & Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64 (1), 11-25. ISSN: 1022-6508. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774107>
- Vandeyar, S., & Killen, R. (2007). Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*.

- 27(1), 101-115. Recuperado de [https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/2323/Vandeyar\\_Educator%27s\(2007\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/2323/Vandeyar_Educator%27s(2007).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Recuperado de <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*. 1 (1), 11 – 30. Recuperado de <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/03/Max-Phenomenology-of-Practice1.pdf>
- Velasco, L.G. (2016). El rendimiento académico en la etapa de educación secundaria en Chiapas (México); una aproximación comparativa a los resultados internacionales, nacionales y a la cotidianidad escolar (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Vigotsky, L. (1979). *Obras Escogidas III. Problemas del desarrollo de la psiqué*. Madrid: Visor.
- Wiggins, G. (1990). *The Case for Authentic Assessment*. ERIC Digest. Recuperado <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328611.pdf>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE LOS ASPECTOS A OBSERVAR EN LOS EJES DE DESARROLLO

#### NIVEL 1

FUNCIÓN SIMBÓLICA		
APECTIVO SOCIAL	PREOPERACIONES LÓGICO MATEMÁTICAS	OPERACIONES INFRALÓGICAS
FORMA DE JUEGO: <b>PREFIERE JUGAR SOLO, HABLANDO EN OCASIONES PARA SÍ MISMO.</b>	<b>CLASIFICACIÓN:</b> CUANDO SE LE PIDE QUE GUARDE O ACOMODE EL MATERIAL, NO LO REÚNE DE ACUERDO CON UN SOLO CRITERIO, QUEDANDO REVUELTOS DIFERENTES OBJETOS.	<b>ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO:</b> DEMUESTRA A TRAVÉS DE LAS ACCIONES Y NO NECESARIAMENTE DE LAS PALABRAS, QUE COMPRENDE LAS NOCIONES ABIERTO-CERRADO, CERCA-LEJOS, SEPARADO-JUNTO, DENTRO-FUERA, ARRIBA-ABAJO, ADELANTE-ATRÁS, TENIENDO COMO PUNTO DE REFERENCIA A SÍ MISMO, POR EJEMPLO, LEJOS DE MÍ, DELANTE DE MÍ, ETCÉTERA).
AUTONOMÍA: <b>CASI SIEMPRE ESPERA O BUSCA AYUDA.</b>	<b>SERIACIÓN:</b> CUANDO UTILIZA MATERIAL PARA CONSTRUCCIÓN, FORMA PAREJAS, TRÍOS DE OBJETOS SIN ESTABLECER LAS RELACIONES MÁS LARGO QUE, MENOS LARGO QUE, MENOS GRUESO QUE, ETCÉTERA.	<b>ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO:</b> ESTÁ CLARO DE LO QUE OCURRE EN EL MOMENTO PRESENTE. MEZCLA EL PASADO Y EL FUTURO, (POR EJEMPLO, AYER IRÉ AL CINE)
COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN: <b>COMPARTO POCO SUS JUGUETES Y MATERIALES.</b>	<b>CONSERVACIÓN DE NÚMERO:</b> CUANDO SE LE PIDE QUE PONGA LOS PLATOS SUFICIENTES O QUE REPARTA EL MATERIAL PARA TODOS LOS NIÑOS DE SU MESA, PUEDE TRAER MÁS O MENOS SIN PONER LA CANTIDAD EXACTA.	

**NIVEL 2**

FUNCIÓN SIMBÓLICA		
APECTIVO SOCIAL	PREOPERACIONES LÓGICO MATEMÁTICAS	OPERACIONES INFRALÓGICAS.
FORMA DE JUEGO: <b>SE INTEGRA CON FACILIDAD AL JUEGO CON DIFERENTES NIÑOS, PROPONIENDO Y ASUMIENDO LAS REGLAS QUE DETERMINEN.</b>	<b>CLASIFICACIÓN:</b> CUANDO SE LE PIDE QUE GUARDE O ACOMODE EL MATERIAL, UTILIZA UN SOLO CRITERIO PARA ORDENAR TODOS LOS OBJETOS (POR EJEMPLO, POR UTILIDAD, POR TAMAÑO, POR COLORES, ETCÉTERA). (ESTE NIVEL NO SE ALCANZA EN EL PERÍODO PREESCOLAR).	<b>ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO:</b> DEMUESTRA A TRAVÉS DE LAS ACCIONES Y NO NECESARIAMENTE DE LAS PALABRAS, QUE COMPRENDE LAS NOCIONES IZQUIERDA-DERECHA, TENIENDO COMO PUNTO DE REFERENCIA A SÍ MISMO.
AUTONOMÍA: <b>TOMA LA INICIATIVA CON FRECUENCIA PREGUNTA Y COMENTA, OPINA Y HACE VALER SUS OPINIONES.</b>	<b>SERIACIÓN:</b> CUANDO UTILIZA MATERIAL PARA CONSTRUCCIÓN, ORDENA LOS OBJETOS CON UN MÉTODO SISTEMÁTICO, COMENZANDO POR EL MAYOR (O EL MÁS GRUESO, O EL MÁS DELGADO, ETCÉTERA, LUEGO POR EL MAYOR DE LOS QUE QUEDAN, ETCÉTERA). (ALGUNOS NIÑOS ALCANZAN ESTE NIVEL EN EL PERÍODO PREESCOLAR).	<b>ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO:</b> DIFERENCIA CON MAYOR EXACTITUD EL PASADO RECIENTE O EL PASADO LEJANO, ASÍ COMO EL FUTURO LEJANO. (ESTE NIVEL NO SE ALCANZA EN PREESCOLAR).
COOPERACIÓN Y PARTICIPACIÓN: <b>COOPERA Y SE COMUNICA FLUIDAMENTE EN LOS DIFERENTES MOMENTOS DEL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES (PLANEACIÓN, ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO)</b>	<b>CONSERVACIÓN DE NÚMERO:</b> CUANDO SE LE PIDE QUE PONGA LOS PLATOS SUFICIENTES O QUE REPARTA EL MATERIAL PARA TODOS LOS NIÑOS DE SU MESA, CUENTA LOS NIÑOS QUE HAY Y DE ACUERDO CON ELLO TRAE LA CANTIDAD NECESARIA. (ALGUNOS NIÑOS ALCANZAN ESTE NIVEL EN EL PERÍODO PREESCOLAR).	



### NIVEL 3

FUNCIÓN SIMBÓLICA		
<p>EXPRESIÓN GRÁFICO PLÁSTICA: <b>PUUEE DIBUJAR ADEEMÁS DE LO QUE SABE, LO QUE VE DEL OBJETO QUE REPRESENTA.</b></p> <p>JUEGO SIMBÓLICO: <b>SELECCIONA O CREA EL TEMA A REPRESENTAR, EL PAPEL QUE VA A DESEMPEÑAR Y PREPARA MATERIALES DE APOYO COOPERANDO CON OTROS NIÑOS.</b></p>	<p><b>LENGUAJE ORAL:</b>  <b>CÓMO HABLA:</b> EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUS ORACIONES CONJUGA CORRECTAMENTE LOS TIEMPOS SIMPLES DE LOS VERBOS Y UTILIZA LOS ADVERBIOS DE TIEMPO, LUGAR, MODO, ETCÉTERA, DE ACUERDO CON EL CONTEXTO EN QUE LOS UTILIZA.</p> <p><b>CÓMO SE COMUNICA:</b>                      EN TABLA DIÁLOGOS CON SUS COMPAÑEROS Y ADULTOS TOMANDO EN CUENTA EL PUNTO DE VISTA DEL INTERLOCUTOR Y EL SUYO PROPIO.</p>	<p><b>LENGUAJE ESCRITO:</b>  <b>LECTURA.</b>  <b>DÓNDE LEE:</b> CONSIDERA QUE SÓLO SE LEE EN LOS TEXTOS.  <b>COMPRENSIÓN DE LA ASOCIACIÓN ENTRE GRAFÍAS Y SONIDOS:</b> LLEGA POR SÍ MISMO A COMPRENDER QUE HAY UNA CORRESPONDENCIA ENTRE LETRAS Y SONIDOS.  <b>RECONOCIMIENTO DE SU NOMBRE:</b> RECONOCE SU NOMBRE.</p> <p><b>ESCRITURA.</b>  <b>ESCRITURA DE LAS LETRAS:</b> UTILIZA LETRAS CONVENCIONALES.  <b>ESCRITURA DEL NOMBRE PROPIO:</b> ESCRIBE SU NOMBRE CORRECTAMENTE O CON UNA GRAN APROXIMACIÓN A LO CORRECTO.</p>

Fuente: SEP, 1981 a, pp. 121-124



## El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

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

CAMPO FORMATIVO	ESPECIFICAR LOS APOYOS REQUERIDOS

SE SANCIONARÁ A QUIEN CON DOLO O FINES LUCRATIVOS REPRODUZCA TOTAL O PARCIALMENTE ESTE FORMATO

FUENTE. SEP, 2012d

### ANEXO 3 REPORTE DE EVALUACIÓN SIN NIVELES



**SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**  
 REPORTE DE EVALUACIÓN  
 1<sup>er</sup> GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR  
 CICLO ESCOLAR

**MÉXICO CON  
 EDUCACIÓN  
 DE CALIDAD**

DATOS DEL(DE LA) ALUMNO(A)		DATOS DE LA ESCUELA	
<b>AVANCES DEL(DE LA) ALUMNO(A)</b>			
El(la) maestro(a) registrará sus observaciones sobre los avances del(de la) alumno(a).			
<b>▶ LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</b>			
NOVIEMBRE			
MARZO			
JULIO			
<b>PENSAMIENTO MATEMÁTICO</b>			
NOVIEMBRE			
MARZO			
JULIO			
<b>EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO</b>			
NOVIEMBRE			
MARZO			
JULIO			
<b>DESARROLLO FÍSICO Y SALUD</b>			
NOVIEMBRE			
MARZO			
JULIO			
<b>DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL</b>			
NOVIEMBRE			
MARZO			
JULIO			
<b>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS</b>			
NOVIEMBRE			
MARZO			
JULIO			

INASISTENCIAS	INASISTENCIAS			TOTAL
	NOVIEMBRE	MARZO	JULIO	

CRITERIO DE PROMOCIÓN
CONCLUYÓ EL PRIMER GRADO <input type="checkbox"/>

ESTE REPORTE ES VÁLIDO EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, NO REQUIERE TRÁMITES ADICIONALES DE LEGALIZACIÓN Y NO ES VÁLIDO SI PRESENTA BORRADURAS O ENMIENDAS.

### RECOMENDACIONES

Si es necesario, el(la) maestro(a) registrará las recomendaciones que considere necesarias para favorecer el avance del(de la) alumno(a).

_____		
NOMBRE Y FIRMA DEL(DEL(A)) MAESTRO(A)		
_____		
NOMBRE Y FIRMA DEL(DEL(A)) DIRECTOR(A)		
_____		
LUGAR DE EXPEDICIÓN		
_____	_____	_____
AÑO	MES	DÍA
SELLO SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL		

#### PARA PREESCOLAR INDÍGENA

LENGUA INDÍGENA

NOMBRE:


MOMENTO DE EVALUACIÓN I

MOMENTO DE EVALUACIÓN II

MOMENTO DE EVALUACIÓN III

FUENTE. DOF, 2013d

## ANEXO 4 REPORTE DE EVALUACIÓN DEL NUEVO MODELO EDUCATIVO



SEP  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



Logo entidad  
federativa

APRENDIZAJES  
CLAVE  
PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

---

---

**REPORTE DE EVALUACIÓN** *Para los tres grados de preescolar*  
CICLOS ESCOLARES: 2018-2019; 2019-2020 Y 2020-2021

---

---

Nombre del alumno(a):  
\_\_\_\_\_ CURP: \_\_\_\_\_

Nombre de la escuela:  
\_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_ CCT \_\_\_\_\_

## RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS PARA LOS PADRES DE FAMILIA



**Fomente una actitud positiva** frente a las matemáticas, esto ayuda a despejar la idea de que son muy difíciles, complicadas o aburridas.



**Anime a su hijo(a)** a que persista cuando resuelva algún problema o actividad. Es importante transmitir confianza y dar tiempo para que ensaye diversas posibilidades.

**Busquen juegos** en los que se usen números, figuras u objetos. Los juegos en familia pueden favorecer el acercamiento a los números, el reconocimiento de las formas, la creatividad para buscar soluciones, la persistencia ante los problemas, entre otras capacidades.



**Al intentar resolver un problema** quizá tenga que intentarlo una y otra vez. Estos no son errores, sino oportunidades valiosas para seguir aprendiendo. Evite reprenderlo y presionarlo. Aliente su perseverancia.



Periodos de Evaluación			
El docente registrará lo que el alumno sabe hacer en relación a los aprendizajes esperados			
	Noviembre	Marzo	Julio
Primer Grado			
			<div style="border: 2px solid blue; padding: 10px; min-height: 400px;">EVIDENCIAS DEL PRIMER GRADO</div>



VALORACIÓN FINAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		PENSAMIENTO MATEMÁTICO		EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	
Organizador 1	Nivel de desempeño	Organizador 1	Nivel de desempeño	Organizador 1	Nivel de desempeño
Oralidad		Número		Mundo natural	
Estudio		Forma, espacio y medida			
Literatura				Cultura y vida social	
Participación social		Análisis de datos			
Evaluación final		Evaluación final		Evaluación final	
ARTES		EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL		EDUCACIÓN FÍSICA	
Organizador 1	Nivel de desempeño	Organizador 1	Nivel de desempeño	Organizador 1	Nivel de desempeño
Expresión artística		Autoconocimiento		Competencia motriz	
		Autorregulación			
Apreciación artística		Autonomía		<b>AUTONOMÍA CURRICULAR</b>	
		Empatía			
		Colaboración		Organizador 1	Nivel de desempeño
Evaluación final		Evaluación final		Clubes	

Calendario	_____ días
------------	------------

Acreditado A) \_\_\_\_\_

No Acreditado(A) \_\_\_\_\_

---

---

## PRIMER GRADO

---

---

### PRIMER PERIODO

Nombre y firma de la Educadora

---

Nombre y firma del padre y/o tutor

---

Nombre y firma del(la) Director(a)

---

### SEGUNDO PERIODO

Firma de la Educadora

---

Firma del padre y/o tutor

---

Firma del(la) Director(a)

---

### TERCER PERIODO

Firma de la Educadora

---

Firma del padre y/o tutor

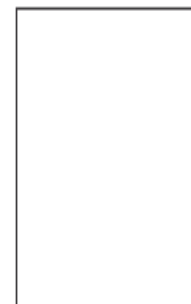
---

Firma del(la) Director(a)

---

Calendario	_____ días
Asistencias	
Faltas	
% Asistencia*	

\*Asistencia mínima para ser promovido(a): 80%



Sello de la escuela

---

Nota: en este anexo se incluye únicamente el ejemplo para 1º. de preescolar.

(Fuente SEP, 2018e)

## ANEXO 5 REPORTE DE EVALUACIÓN A PATIR DEL CICLO ESCOLAR 2019-2020



SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL  
 BOLETA DE EVALUACIÓN  
 3ER GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR  
 CICLO ESCOLAR

DATOS DEL ALUMNO  
 DATOS DE LA ESCUELA  
 LENGUA INDÍGENA

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS SOBRE LOS AVANCES DE APRENDIZAJE			
FORMACIÓN ACADÉMICA	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	1er periodo de evaluación	
		2o periodo de evaluación	
		3er periodo de evaluación	
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	1er periodo de evaluación	
		2o periodo de evaluación	
		3er periodo de evaluación	
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	1er periodo de evaluación	
		2o periodo de evaluación	
		3er periodo de evaluación	
	LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)	1er periodo de evaluación	
		2o periodo de evaluación	
		3er periodo de evaluación	

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS SOBRE LOS AVANCES DE APRENDIZAJE			
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	ARTES	1er periodo de evaluación	
		2º periodo de evaluación	
		3er periodo de evaluación	
	EDUCACIÓN FÍSICA	1er periodo de evaluación	
		2º periodo de evaluación	
		3er periodo de evaluación	

NOMBRE Y FIRMA DEL DOCENTE
NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR

ASISTENCIA	
Calendario Escolar	
Asistencias	

FIRMA DE LA MADRE, PADRE DE FAMILIA O TUTOR
1er periodo
2º periodo
3er periodo

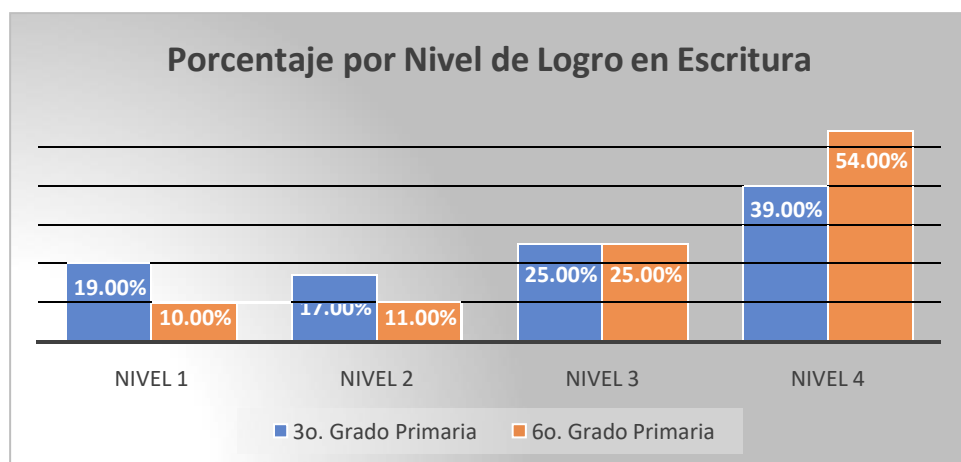
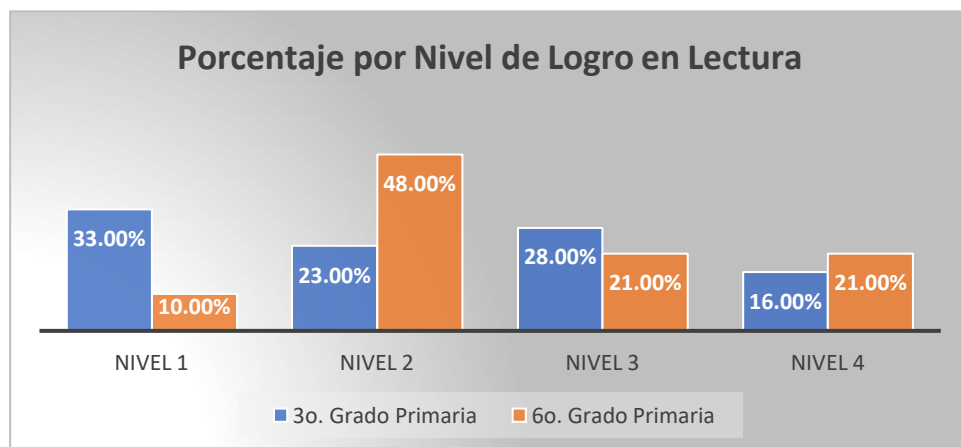
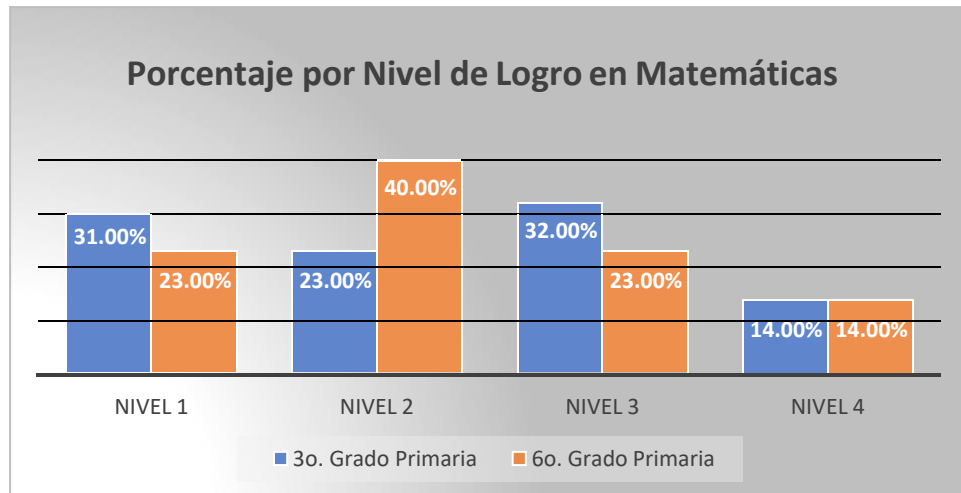
Fuente: SEP, 2019c

## ANEXO 6 NIVELES DE DESEMPEÑO PRUEBA PISA

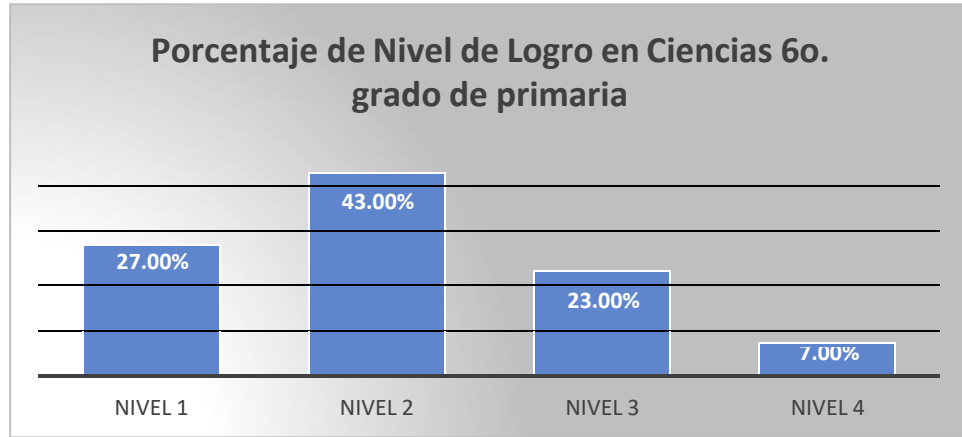
Fuente: INEE, 2016a

NIVEL	DESCRIPCIÓN DEL NIVEL	PUNTAJE	MATEMÁTICAS	LECTURA
6	Nivel óptimo. Capacidad de alta complejidad cognitiva. Facilidad para el liderazgo.	Desde 707.93 en adelante	Desde 669.30 puntos	Desde 698.32 puntos
5		Desde 633.33 a menos de 707.93 puntos	Desde 606.99 a menos de 669.30 puntos	Desde 625.61 a menos de 698.32 puntos
4	Nivel bueno, por encima del mínimo que demuestra competencia para desarrollar actividades cognitivas complejas.	Desde 558.73 a menos de 633.33 puntos	Desde 544.68 a menos de 606.99 puntos	Desde 552.89 a menos de 625.61 puntos
3		Desde 484.14 a menos de 558.73 puntos	Desde 482.38 a menos de 544.68 puntos	Desde 480.18 a menos de 552.8 puntos
2	Nivel mínimo para cursar estudios superiores.	Desde 409.54 a menos de 484.14 puntos	Desde 420.07 a menos de 482.38 puntos	Desde 407.47 a menos de 480.18 puntos
1A	Nivel por debajo del mínimo, sin competencia para cursar estudios superiores.	Desde 334.94 a menos de 409.54 puntos	Desde 357.77 a menos de 420.07 puntos	Desde 334.75 a menos de 407.47 puntos
1B		Desde 260.54 a menos de 334.94 puntos	Menos de 357.77 puntos	Desde 262.04 a menos de 334.75 puntos

## ANEXO 7 RESULTADOS DE MÉXICO EN LA PRUEBA TERCE

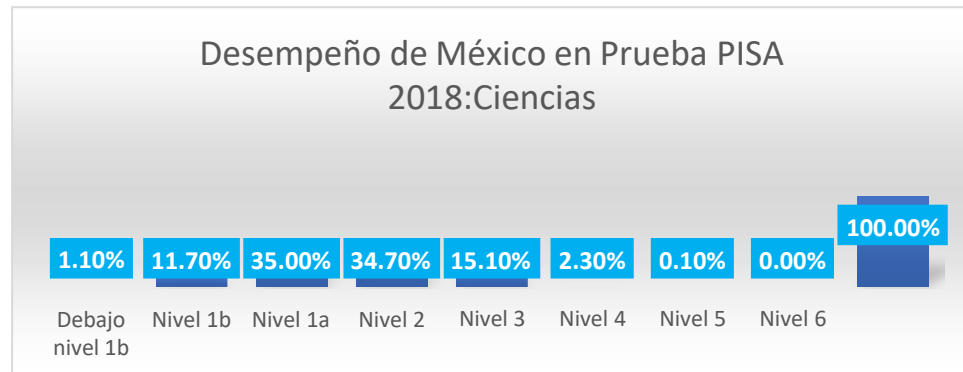


El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

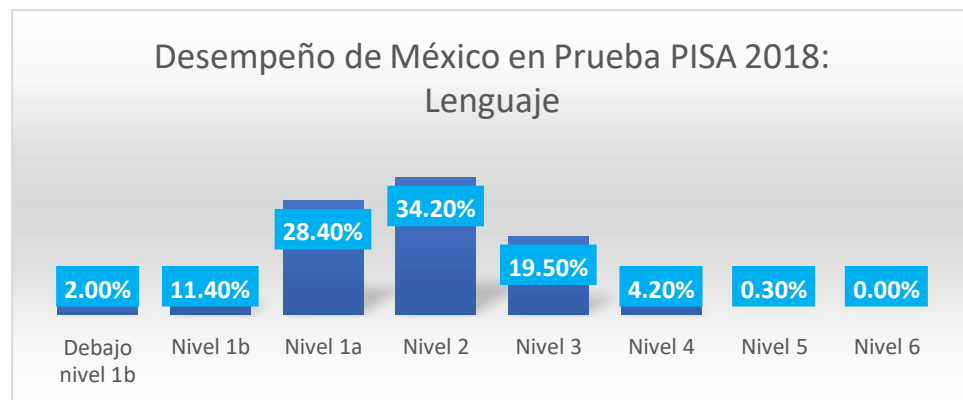


Fuente: INEE, 2016b

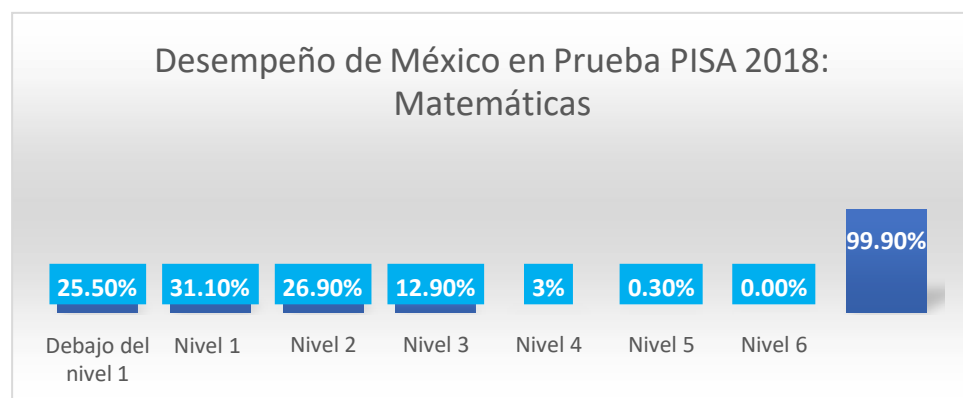
## ANEXO 8 RESULTADOS DE MÉXICO EN LA PRUEBA PISA VERSIÓN 2018



Fuente: INEE, 2018



Fuente: INEE, 2018

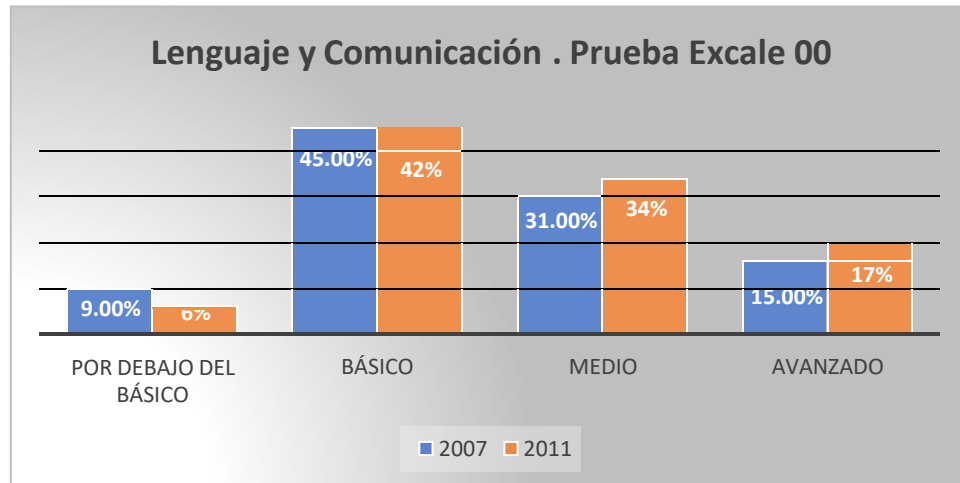


\*Para Matemáticas el INEE no presenta resultados diferenciados en el nivel 1 a Y 1b

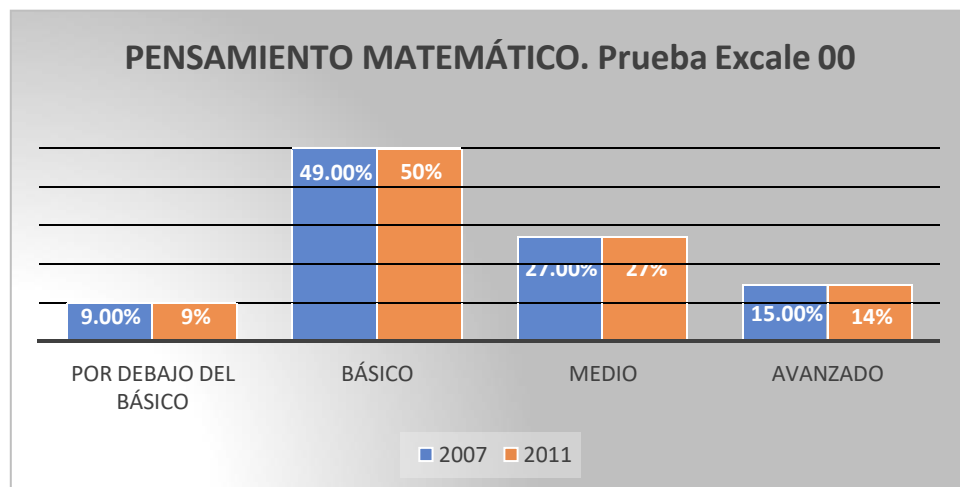
Fuente: INEE, 2018



## ANEXO 9 RESULTADOS DE EXCALE 00



Fuente: INEE, 2014, pp. 18



Fuente: INEE, 2014, pp. 39

### ANEXO 10 CRONOGRAMA DE EVALUACIÓN DE PLANEA -SEN Y PLANEA-ESCUELAS

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
<b>3º. PREESCOLAR</b>		PS		PS			PS		
<b>6º. PRIMARIA</b>		PS Y PE			PS Y PE			PS Y PE	
<b>3º. SECUNDARIA</b>	PS Y PE		PS Y PE			PS Y PE			PS Y PE
<b>ÚLTIMO GRADO MEDIA SUPERIOR</b>	PS Y PE			PS Y PE			PS Y PE		

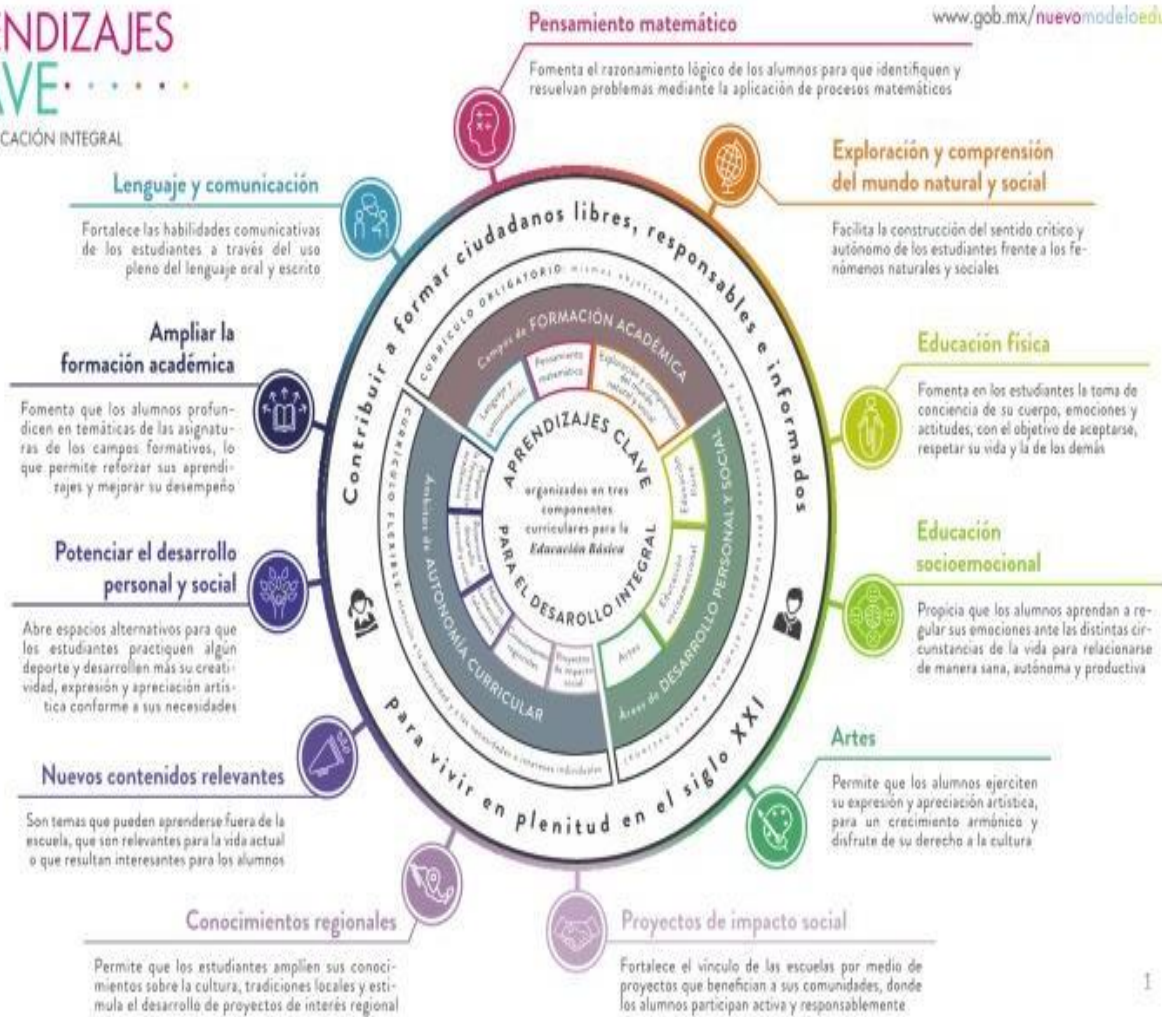
Simbología: Planea SEN (PS). Planea Escuelas (PE)

Fuente: INEE, 2018

## ANEXO 11 COMPONENTES CURRICULARES

**APRENDIZAJES CLAVE**  
PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL

[www.gob.mx/nuevomodeloeducativo](http://www.gob.mx/nuevomodeloeducativo)



Fuente: SEP, 2017b.

## ANEXO 12 CARTA DE ACEPTACIÓN Y DATOS CENSALES



Para la elaboración de la Tesis del Doctorado en Educación titulada “Cómo es el proceso de evaluación formativa que realizan las docentes de educación preescolar”, se requiere la recopilación y análisis de información sobre lo que cada docente realiza al tiempo de evaluar el logro de los aprendizajes, así como del liderazgo pedagógico de la directora.

El objetivo de la tesis es describir el proceso de elaboración de los juicios de valor del nivel de logro del aprendizaje en la evaluación formativa, que realizan las docentes de preescolar de una zona de educación de Aguascalientes.

Le invito a participar en este proyecto de investigación, para lo cual se ha diseñado la siguiente entrevista. La información que se obtenga será de uso exclusivo para la investigación y se guardará el anonimato. Los datos personales están protegidos.

Aguascalientes, Ags., a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

### ***Autorización:***

Yo, \_\_\_\_\_,  
autorizo a la Mtra. Mónica de los Dolores Barba Morales a que utilice la información de esta entrevista para la elaboración de la tesis doctoral titulada “Cómo es el proceso de evaluación formativa que realizan las docentes de educación preescolar”

Atentamente

---

**Nombre completo**

---

**Firma**

### Datos Censales

<p>1. ¿Cuál es su nivel de preparación profesional?</p> <p>( ) Normal Básica.                  ( ) Licenciatura.                  ( ) Maestría.                  ( ) Doctorado</p>	<p>2. ¿Cuántos años ha laborado en educación preescolar?</p>														
<p>4. ¿En cuáles modalidades educativas ha laborado?</p> <p>( ) Escuela Pública.                  ( ) Escuela Privada.</p>	<p>3. Señala los programas de educación preescolar con los que ha trabajado.</p> <p>( ) 1979                      ( ) 1981                      ( ) 1992                  ( ) 2004                      ( ) 2011                      ( ) 2017</p>														
<p>6. ¿Cuántos ciclos escolares se ha desempeñado como docente frente a grupo de alumnos preescolares?</p> <p>7.- ¿Cuántos ciclos escolares se ha desempeñado como directora de una institución de educación preescolar?</p>	<p>5. ¿Bajo qué criterio fue asignada al jardín de niños donde actualmente presta sus servicios?</p> <p>( ) Por antigüedad.                  ( ) Por orden de prelación.                  ( ) Por ambos.</p>														
<p>9.- ¿Recibe asesoría permanente sobre evaluación formativa por parte de figuras educativas?</p> <p>( ) Sí.                  ( ) No.</p>	<p>8. ¿Ha tomado cursos sobre evaluación formativa?</p> <p>( ) Sí.                                      ( ) No.</p> <p>¿Qué tipo de cursos ha tomado?</p> <table border="1" data-bbox="711 1026 1468 1226"> <thead> <tr> <th data-bbox="711 1026 1024 1058">Tipo de curso</th> <th data-bbox="1029 1026 1174 1058">Cantidad</th> <th data-bbox="1179 1026 1468 1058">Horas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="711 1064 1024 1110">Taller</td> <td data-bbox="1029 1064 1174 1110"></td> <td data-bbox="1179 1064 1468 1110"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="711 1117 1024 1163">Diplomado</td> <td data-bbox="1029 1117 1174 1163"></td> <td data-bbox="1179 1117 1468 1163"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="711 1169 1024 1226">Especialidad</td> <td data-bbox="1029 1169 1174 1226"></td> <td data-bbox="1179 1169 1468 1226"></td> </tr> </tbody> </table>			Tipo de curso	Cantidad	Horas	Taller			Diplomado			Especialidad		
Tipo de curso	Cantidad	Horas													
Taller															
Diplomado															
Especialidad															
<p>11.- ¿Quién es el responsable de la asesoría?</p> <p>( ) Directora.                  ( ) Supervisora.                  ( ) De manera autodidacta</p>	<p>10.- Con qué frecuencia recibe este tipo de asesoría?</p> <p>( ) Semanal.                  ( ) Quincenal.                  ( ) Mensual.                  ( ) Trimestral.                  ( ) Semestral.</p>														
<p>13.-Cuál es el nivel socioeconómico de las familias de las que provienen los alumnos?</p> <p>( ) Alto                      ( ) Medio                      ( ) Bajo                      ( ) Marginal</p>	<p>12. ¿En qué contexto se ubica el jardín de niños donde labora actualmente?</p> <p>( ) Urbano.                      ( ) Rural.</p>														

### ANEXO 13 VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

A continuación, se presenta la escala de referencia para medir la rigurosidad del diseño metodológico de la tesis doctoral en su credibilidad y en su coherencia teórico-metodológica (Hernández, et al, 2010; Ramírez & Swerg, 2012). Por lo que a continuación se presenta la escala de referencia que se diseñó para que los expertos identificaran la pertinencia en el análisis del fenómeno estudiado y la propuesta de posibles soluciones (Cabero & Llorente, 2013, Garrocho & Segura, 2012).

Escala para validar la pertinencia:

**Pertinente:** 3 puntos. El aspecto por evaluar se refiere a un fenómeno de investigación real, que requiere ser analizado y además está planteado con coherencia.

**Parcialmente Pertinente:** 1 punto. El aspecto por evaluar se refiere a un fenómeno de investigación real, que requiere ser analizado; no está planteado con coherencia suficiente para ser analizado y requiere ser modificado.

**Impertinente:** 0 puntos. El aspecto por evaluar se refiere a un fenómeno de investigación real, que requiere ser analizado, pero no está planteado con coherencia. Requiere ser sustituido.

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA	OBSERVACIONES
<b>Tema de Investigación</b>	<input type="checkbox"/> PERTINENTE <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE PERTINENTE <input type="checkbox"/> IMPERTINENTE	
<b>Preguntas de Investigación</b>	<input type="checkbox"/> PERTINENTE <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE PERTINENTE <input type="checkbox"/> IMPERTINENTE	
<b>Objetivo General</b>	<input type="checkbox"/> PERTINENTE <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE PERTINENTE <input type="checkbox"/> IMPERTINENTE	
<b>Objetivos Específicos</b>	<input type="checkbox"/> PERTINENTE <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE PERTINENTE <input type="checkbox"/> IMPERTINENTE	
<b>Técnicas e Instrumentos</b>	<input type="checkbox"/> PERTINENTE <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE PERTINENTE <input type="checkbox"/> IMPERTINENTE	
<b>Distribución de las Categorías</b>	<input type="checkbox"/> PERTINENTE <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE PERTINENTE <input type="checkbox"/> IMPERTINENTE	

Con respecto al guion de entrevista la pertinencia con base en la escala citada es:

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA	OBSERVACIONES
<b>Distribución de las Dimensiones para cada categoría.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	
<b>Distribución de los Indicadores para cada Dimensión.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	
<b>Contenido de las preguntas para las categorías 1.1, 1.2 y 1.3.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	
<b>Número de preguntas para las categorías 1.1, 1.2 y 1.3.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	
<b>Contenido de las preguntas para la categoría 2.1.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	
<b>Número de preguntas para la categoría 2.1.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	
<b>Contenido de las preguntas para las categorías 3.1 y 3.2.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	
<b>Número de preguntas para las categorías 3.1 y 3.2.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	
<b>Contenido de las preguntas para las categorías 4.1 y 4.2.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	
<b>Número de preguntas para las categorías 4.1 y 4.2.</b>	( ) PERTINENTE ( ) PARCIALMENTE PERTINENTE ( ) IMPERTINENTE	

A continuación, se presenta la rúbrica con la que los investigadores expertos avalaron la validez y la confiabilidad del instrumento, que, para Hernández, et al. 2010 y Robles y Rojas, 2015, son necesarias en la investigación científica.

Con respecto a la validez y a la confiabilidad la entrevista es:

ENTREVISTA			OBSERVACIONES
<b>NIVEL DE VALIDEZ</b>	<b>(3)</b> Válida porque su diseño permite recuperar y medir información sobre el proceso que siguen las docentes de preescolar en la elaboración de la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes.	<b>(1)</b> Parcialmente válida porque algunas preguntas no están diseñadas para recuperar y medir información sobre el proceso que siguen las docentes de preescolar en la elaboración de la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes.	<b>(0)</b> Inválida porque su diseño no permite recuperar y medir información sobre el proceso que siguen las docentes de preescolar en la elaboración de la evaluación formativa del nivel de logro de los aprendizajes.
<b>NIVEL DE CONFIABILIDAD.</b>	<b>(3)</b> Confiable, porque las preguntas son claras, se relacionan con el fenómeno que se investiga y su redacción permite a los entrevistados que se expresen en el tema.	<b>(1)</b> Parcialmente confiable válida porque algunas preguntas no son claras y no se relacionan con el fenómeno que se investigar, lo que no permite que los entrevistados se expresen en el tema.	<b>(0)</b> No confiable porque las preguntas son repetitivas y tienden a confundir al entrevistado, además de que no le permiten expresarse en el tema.



**FELIPE MARTÍNEZ RIZO**

Rincón de Granada N° 110  
Fracc. Rincón Andaluz  
Aguascalientes, Ags.  
20329 México

Aguascalientes, mayo 16 de 2019

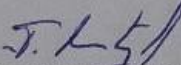
A quien corresponda  
Universidad Cuauhtémoc  
Presente

Me permito hacer constar que he revisado el diseño metodológico de la tesis *Cómo es el Proceso de Evaluación Formativa que realizan las Docentes del Nivel de Preescolar*, y en especial el guion de la entrevista semiestructurada que se usará para obtener información en el trabajo de campo de dicha tesis, a cargo de la Mtra. Mónica de los Dolores Barba Morales.

He revisado también la versión corregida del mismo instrumento, y he podido constatar que la Mtra. Barba Morales ha incorporado las sugerencias que le hice como resultado de mi revisión. A mi juicio, el instrumento es adecuado para su utilización en el trabajo de campo.

Quedo a sus órdenes para cualquier aclaración, y aprovecho la oportunidad para saludarlos.

Atentamente,

  
Felipe Martínez Rizo

Aguascalientes, Ags., 4 de junio de 2019.

A quien corresponda

Por medio de la presente hago constar que he revisado el instrumento de la Mtra. **Mtra. Mónica de los Dolores Barba Morales** la cual ha realizado los cambios sugeridos por los jueces, y estoy de acuerdo con su uso para la elaboración de la tesis doctoral titulada "**Cómo es el proceso de evaluación formativa que realizan las docentes de educación preescolar**".

Sin más por el momento quedo a sus órdenes agradeciendo la oportunidad de participar en el proceso de jueceo de su instrumento de trabajo.

Saludos cordiales,

*Adriana Mercado S.*

Dra. Adriana Mercado Salas

Profesor-Investigador

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 011

## ANEXO 14

### LISTA DE COTEJO CON OBSERVACIONES PARA REVISIÓN DE EXPEDIENTES

Claves: L y C: Lenguaje y Comunicación. EyCMNyS: Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social. PM: Pensamiento Matemático. ESE: Educación Socioemocional. A: Artes.

PARTICIPANTE	CLAVE CON LA QUE SE LE IDENTIFICA	GRADO QUE ATIENDE	DATOS DE LOS ALUMNOS	ENTREVISTAS A PADRES	ENTREVISTAS A NIÑOS	EVIDENCIAS INTERPRETADAS	CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA	ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	AUTONOMÍA CURRICULAR
<b>Docente 1</b>	MB1	1º. Y 2º. (Mixto)	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE A	Sí
<b>Docente 2</b>	MB2	3º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE A	Sí
<b>Docente 3</b>	MB3	3º.	Sí	Incompletas	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE A	No
<b>Docente 4</b>	MB4	3º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C PM	ESE A	Sí
<b>Docente 5</b>	MB5	2º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE A	Sí

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

PARTICIPANTE	CLAVE CON LA QUE SE LE IDENTIFICA	GRADO QUE ATIENDE	DATOS DE LOS ALUMNOS	ENTREVISTAS A PADRES	ENTREVISTAS A NIÑOS	EVIDENCIAS INTERPRETADAS	CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA	ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	AUTONOMÍA CURRICULAR
<b>Docente 6</b>	MB6	2º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE A	No
<b>Docente 7</b>	GA1	2º.	Sí	Sí	No	Sí	L y C PM	ESE	No
<b>Docente 8</b>	GA2	3º.	Sí	Sí	No	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE	No
<b>Docente 9</b>	GA3	2º.	Sí	No	Sí	Sí	L y C PM	ESE	No
<b>Docente 10</b>	GA4	3º.	Sí	No	Sí	Sí	L y C PM	No	No
<b>Docente 11</b>	GA5	2º.	Sí	No	Sí	Sí	L y C PM	ESE	No
<b>Docente 12</b>	GA6	3º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE	No
<b>Docente 13</b>	GA7	3º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE A	No
<b>Docente 14</b>	GA8	2º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE A	No
<b>Docente 15</b>	GA9	3º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C PM EyCMNyS	No	No

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>CLAVE CON LA QUE SE LE IDENTIFICA</b>	<b>GRADO QUE ATIENDE</b>	<b>DATOS DE LOS ALUMNOS</b>	<b>ENTREVISTAS A PADRES</b>	<b>ENTREVISTAS A NIÑOS</b>	<b>EVIDENCIAS INTERPRETADAS</b>	<b>CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA</b>	<b>ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL</b>	<b>AUTONOMÍA CURRICULAR</b>
<b>Docente 16</b>	EM1	3º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE	No
<b>Docente 17</b>	EM 2	1º.	Sí	Sí	No	Sí	L y C EyCMNyS PM	ESE A	No
<b>Docente 18</b>	EM 3	3º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	No	No
<b>Docente 19</b>	EM 4	2º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C EyCMNyS PM	No	No
<b>Docente 20</b>	EM 5	2º.	Sí	Sí	Sí	Sí	L y C PM	ESE	No

Participante	Clave con la que se le identifica	Grado que atiende	OBSERVACIONES
<b>Docente 1</b>	MB1	1º. Y 2º. (Mixto)	Expedientes completos. ¡Felicidades! Excelente trabajo de recuperación e interpretación de evidencias sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Los expedientes contienen variadas y numerosas evidencias de aprendizaje, que guían sobre la comprensión del proceso de aprendizaje de los alumnos. Se recomienda a la educadora que interprete las evidencias del componente de Autonomía Curricular que puede hacerlo en un texto en prosa si es que no considera conveniente interpretar cada evidencia.
<b>Docente 2</b>	MB2	3º.	Expedientes completos. ¡Felicidades para la educadora! El expediente contiene evidencias adecuadas y se interpretan con base en el aprendizaje. Recomendaciones: -Interpretar las evidencias de aprendizaje, como en el caso Yeshua Said (que tal vez falte con frecuencia). -Anexar un mayor número de evidencias en los campos de formación académica y/o áreas de desarrollo socioemocional, (me remito al expediente anterior).
<b>Docente 3</b>	MB3	3º.	Expedientes parcialmente incompletos. Las entrevistas a padres de familia están incompletas. No hay evidencias interpretadas de Autonomía Curricular La educadora se ha tomado el tiempo y se ha esforzado por documentar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Incluye instrumentos de evaluación. Me quedo con la duda de la clasificación por bloques. Se hacen algunas recomendaciones: -Evitar anexar evidencias que contengan plastilina, por no ser un material adecuado para archivar. -Analizar la funcionalidad de emplear un instrumento estandarizado de diagnóstico, como el que se presenta (Evaluación Diagnóstica. Primer Grado), dado que este tipo de instrumentos en algunos de sus ítems no concuerda con el enfoque de los Campos de Formación Académica, o bien no contienen la rúbrica específica para facilitar la interpretación de los resultados. Por ejemplo, le pregunto a la docente ¿cuáles fueron los aprendizajes esperados que evaluó con el instrumento que empleó para el diagnóstico? ¿Cuáles fueron los juicios de valor que la docente elaboró para asignarle al alumno un estatus diagnóstico? Por lo general, la aplicación de estos instrumentos requiere tiempo y una aplicación de manera personal, una vez con cada niño, para que la comprensión de las consignas sea adecuada. -Colocar la fecha en cada evidencia. -Colocar las evidencias en la dirección adecuada de la hoja.

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Participante	Clave con la que se le identifica	Grado que atiende	OBSERVACIONES
<b>Docente 4</b>	MB4	3º.	<p>Expedientes parcialmente completos. Puedo hacer constar que los expedientes revisados contienen muy pocas evidencias sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por lo que no es posible identificar dicho proceso que ha seguido el alumno.</p> <p>Por lo que se hacen las siguientes recomendaciones a la educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Incrementar el número de videncias interpretadas en lo que resta del ciclo escolar de todos los campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y componente de autonomía curricular.</li> <li>-Interpretar las evidencias con respecto al aprendizaje esperado.</li> <li>-Evitar anexar evidencias que contengan plastilina, por no ser un material adecuado para archivar.</li> </ul> <p>Cuidar la presentación que hace la educadora al tiempo de redactar la interpretación de la evidencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Terminar de aplicar la entrevista a padres de familia, como es el caso de los padres del alumno Fernando X.</li> <li>-Que la directora del plantel firme y selle los diagnósticos de los alumnos.</li> </ul> <p>Interpretar las evidencias del componente de Autonomía Curricular que puede hacerlo en un texto en prosa si es que no considera conveniente interpretar cada evidencia.</p>
<b>Docente 5</b>	MB5	2º.	<p>Expedientes Completos. ¡Felicidades! Excelente trabajo de recuperación e interpretación de evidencias sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Incluye instrumentos de evaluación.</p> <p>Se recomienda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuidar que en el instrumento de evaluación que incluye en la evidencia, se registre el nivel de desempeño del alumno, por ejemplo, en la evidencia de educación socioemocional de la alumna Linsy X que solo está el instrumento, pero no se registró el nivel de logro.</li> <li>-Interpretar las evidencias del club.</li> </ul>
<b>Docente 6</b>	MB6	2º.	<p>Expedientes parcialmente completos. Si bien los expedientes contienen información, aún pueden mejorarse con la inclusión e interpretación de más evidencias. Las evidencias contenidas en los expedientes registran largos períodos entre una y otra, incluso en algunos expedientes como es el caso de Karol X no existen evidencias de Educación Socioemocional ni de Artes.</p> <p>Se hacen las siguientes recomendaciones a la educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-incluir evidencias en lo que resta del ciclo escolar.</li> <li>-Cuidar de que todos los expedientes contengan evidencias de todos los campos de formación académica, así como de las áreas de desarrollo personal y social y de autonomía curricular.</li> <li>-Mejorar la interpretación de las evidencias, y la presentación de las mismas. Puede apoyarse en el instrumento de evaluación que emplea para determinar sus juicios de valor.</li> <li>-Colocar la fecha en todas las evidencias.</li> </ul>

El proceso de Evaluación Formativa que implementan las docentes de educación preescolar

Participante	Clave con la que se le identifica	Grado que atiende	OBSERVACIONES
<b>Docente 7</b>	GA1	2º.	Expedientes parcialmente incompletos. Evidencias interpretadas, solo hace falta ordenarlas y colocarlas en cada fólder de cada alumno e incluir evidencias de EyCMNyS de Autonomía Curricular y de Artes, así como terminar con las entrevistas a los alumnos.
<b>Docente 8</b>	GA2	3º.	Expedientes parcialmente completos con evidencias interpretadas. Duda sobre si las evidencias que no tienen interpretación corresponden a Artes.
<b>Docente 9</b>	GA3	2º.	Expedientes parcialmente incompletos. Contienen algunas evidencias sin interpretar. Duda sobre intención pedagógica en producción de pastas comestibles sobre el nombre del alumno. No se percibe clara la escala de medición para evaluar el nivel de desempeño del alumno.
<b>Docente 10</b>	GA4	3º.	Expedientes incompletos. En ninguna evidencia encontré interpretación ni referencia a campos de formación académica o área de desarrollo personal y social. Falta incluir evidencias del campo de formación académica de EyCMNyS
<b>Docente 11</b>	GA5	2º.	Expedientes incompletos. Falta terminar la entrevista a padres de familia e incluir evidencias del campo de formación académica de EyCMNyS, de Autonomía Curricular y de Artes.
<b>Docente 12</b>	GA6	3º.	Expedientes parcialmente completos. Los expedientes tienen evidencias interpretadas. Solamente no encontré evidencias de Artes.
<b>Docente 13</b>	GA7	3º.	Expedientes parcialmente completos. No existen evidencias de Autonomía Curricular. Duda sobre evidencia de PM del 21/Sep/18 en cuanto a la correspondencia de la producción del alumno y el aprendizaje esperado.
<b>Docente 14</b>	GA8	2º.	Expedientes parcialmente completos. Tienen evidencias interpretadas. No incluye evidencias interpretadas de Autonomía Curricular.
<b>Docente 15</b>	GA9	3º.	Expedientes parcialmente incompletos. Algunas evidencias no están interpretadas. No tienen evidencias de Autonomía Curricular ni de Artes. Duda sobre si aún falta ingresar evidencias o si bien, ese día los niños no asistieron a clase.



Participante	Clave con la que se le identifica	Grado que atiende	OBSERVACIONES
<b>Docente 16</b>	EM1	3º.	<p>Expedientes parcialmente incompletos. Analizar el instrumento de diagnóstico, porque algunos reactivos al estar presentados de manera gráfica impiden que el alumno realice la observación correspondiente, y se haga preguntas para llegar al aprendizaje. Tal es el caso del ítem que marca el crecimiento de las plantas, ya que habría que identificar primero al cual aprendizaje esperado se refiere, así como valorar en qué sentido se está empleando el número, o bien, si solamente la docente va a realizar un juicio de valor con respecto a la secuencia de crecimiento, que de ambas maneras es válido, pero por esa razón se ha de considerar el aprendizaje del que se deriva esta actividad.</p> <p>No tiene evidencias interpretadas en Artes ni en Educación Socioemocional, ni en Autonomía Curricular. - Se requiere colocar la fecha correspondiente en la evidencia de trabajo de los alumnos. También incluir el aprendizaje esperado y la interpretación a las evidencias que no lo contienen. Incluir en el expediente el reporte de evaluación (la boleta oficial).</p>
<b>Docente 17</b>	EM2	1º.	<p>Expedientes parcialmente completos. Contienen evidencias interpretadas con el nivel de logro del aprendizaje.</p> <p>Por las características de los alumnos de primer grado, es difícil el empleo de test estandarizados para la elaboración de un diagnóstico, ya que se pueden apreciar mejor los estilos de aprendizaje y niveles de logro, a través de actividades que les permitan manipular, construir, identificar, describir, contar, etc., con objetos concretos, más que en ilustraciones de un texto.</p> <p>Por ejemplo, en la pregunta: “Ayuda a los niños a llegar a los juguetes”, donde se le pide al niño que siga un camino punteado para lograrlo. Este tipo de actividades no brindan suficiente información, sobre las percepciones de medición que tiene el niño. En cambio, este ítem puede hacerse “en vivo”, empujando los “juguetes” a diferentes distancias y permitiendo a los niños que caminen hacia ellos, que calculen cuál está más cerca y cuál más lejos, en lugar de seguir simples líneas, porque él no tiene desarrollada aún la noción de distancia.</p> <p>Se sugiere a la educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Incluir evidencias de educación socioemocional (solo se perciben en el diagnóstico).</li> <li>-Incluir en el expediente, el reporte de evaluación (la boleta oficial).</li> </ul> <p>Se puede continuar empleando la rúbrica utilizada en el diagnóstico para verificar si los alumnos que requieren apoyo ya han pasado a otro nivel, y de igual manera, incluir algunos otros aprendizajes</p>

Participante	Clave con la que se le identifica	Grado que atiende	OBSERVACIONES
<b>Docente 18</b>	EM3	3º.	<p>Expedientes parcialmente completos. Contiene diagnóstico que se basa en una rúbrica, lo que permite una valoración más objetiva del nivel de logro de los aprendizajes. Contienen rúbricas posteriores para llevar seguimiento de los alumnos.</p> <p>Se sugiere a la educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Colocar la fecha correspondiente en la evidencia de trabajo de los alumnos.</li> <li>-Incluir el aprendizaje esperado y la interpretación a las evidencias que no lo contienen.</li> </ul> <p>Incluir evidencias ya sea físicas o con comentarios (juicios de valor) del campo de formación académica de Exploración y Conocimiento del Mundo natural y Social, (solo se perciben en el diagnóstico) Artes, Educación Socioemocional, así como de autonomía curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Incluir en el expediente el reporte de evaluación (la boleta oficial).</li> </ul> <p>Analizar el instrumento de diagnóstico, porque algunos reactivos al estar presentados de manera gráfica impiden que el alumno realice la observación correspondiente, y se haga preguntas para llegar al aprendizaje. Tal es el caso del ítem que marca el crecimiento de las plantas, ya que habría que identificar primero al cual aprendizaje esperado se refiere, así como valorar en qué sentido se está empleando el número, o bien, si solamente la docente va a realizar un juicio de valor con respecto a la secuencia de crecimiento, que de ambas maneras es válido, pero por esa razón se ha de considerar el aprendizaje del que se deriva esta actividad.</p>

Participante	Clave con la que se le identifica	Grado que atiende	OBSERVACIONES
<b>Docente 19</b>	EM4	2º.	<p>Expedientes parcialmente completos. Cuentan con evidencias de los diferentes campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social.</p> <p>Contiene un diagnóstico realizado con base en una rúbrica, con algunos aprendizajes esperados para campos y áreas, lo cual facilita la valoración del logro del aprendizaje por parte de la educadora.</p> <p>Se sugiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Colocar la fecha en cada evidencia y ordenar las evidencias, con el propósito de tener mayor claridad con respecto al proceso de aprendizaje de cada alumno. Puede apoyarse en un broche para fólder.</li> <li>-Asimismo, es conveniente analizar el instrumento diagnóstico, porque en el nivel de preescolar un test estandarizado dificulta la observación de lo que al alumno hace, es más recomendable realizar las actividades con objetos concretos que permitan al niño manipular, (como es el caso de las manzanas en los árboles, o de las figuras geométricas), porque la consigna que provee el instrumento no se relaciona con la ejecución en la respuesta que el niño hace, por ejemplo: dice: que coloree las figuras geométricas que conoce y las describa. Si bien, el niño pudo iluminar las figuras que conoce, ¿qué evidencia se tiene del cómo las describió? ¿Dibujar una figura geométrica es suficiente y abona en el aprendizaje de sus características? O sería mejor darle figuras de cartón, plástico, madera, o cualquier otro material que le permitiera tocar, sentir las esquinas, empalmar una figura con otra para ver sus diferencias, etc.</li> <li>-Incluir evidencias ya sea físicas o con comentarios (juicios de valor) del campo de formación académica de Exploración y Conocimiento del Mundo natural y Social, (solo se perciben en el diagnóstico), así como de autonomía curricular.</li> <li>-Incluir en el expediente, el reporte de evaluación (la boleta oficial).</li> <li>-Se puede continuar empleando la rúbrica utilizada en el diagnóstico para verificar si los alumnos que requieren apoyo ya han pasado a otro nivel, y de igual manera, incluir algunos otros aprendizajes esperados que se hayan abordado a través de situaciones didácticas.</li> </ul>

Participante	Clave con la que se le identifica	Grado que atiende	OBSERVACIONES
<b>Docente 20</b>	EM5	2º.	<p>Los expedientes cuentan con evidencias de los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social. Las evidencias se encuentran ordenadas y con la fecha correspondiente, lo que permite identificar el proceso de aprendizaje del alumno. La valoración diagnóstica se basa en aprendizajes esperados y se apoya de una rúbrica, lo que permite una mejor identificación del nivel de logro del aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Se sugiere a la educadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Incluir evidencias ya sea físicas o con comentarios (juicios de valor) del campo de formación académica de Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social, (solo se perciben en el diagnóstico), Artes, así como de autonomía curricular.</li> <li>-Es conveniente analizar el instrumento diagnóstico, porque en el nivel de preescolar un test estandarizado dificulta la observación de lo que al alumno hace, es más recomendable realizar las actividades con objetos concretos que permitan al niño manipular, (como es el caso de las manzanas en los árboles, o de las figuras geométricas), porque la consigna que provee el instrumento no se relaciona con la ejecución en la respuesta que el niño hace, por ejemplo: dice: que coloree las figuras geométricas que conoce y las describa. Si bien, el niño pudo iluminar las figuras que conoce, ¿qué evidencia se tiene del cómo las describió? ¿Dibujar una figura geométrica es suficiente y abona en el aprendizaje de sus características? O sería mejor darle figuras de cartón, plástico, madera, o cualquier otro material que le permitiera tocar, sentir las esquinas, empalmar una figura con otra para ver sus diferencias, etc.</li> <li>-Interpretar algunas evidencias como la de jugamos con los aros, que no contienen una interpretación con base a un aprendizaje esperado.</li> <li>-Se puede continuar empleando la rúbrica utilizada en el diagnóstico para verificar si los alumnos que requieren apoyo ya han pasado a otro nivel, de igual manera, incluir algunos otros aprendizajes esperados que se hayan abordado a través de situaciones didácticas.</li> <li>- Incluir en el expediente, el reporte de evaluación (la boleta oficial).</li> </ul>

Nota: El contenido del análisis se dio a conocer a las docentes como parte de la retroalimentación por parte de la supervisión de zona durante el ciclo escolar 2018-2020.

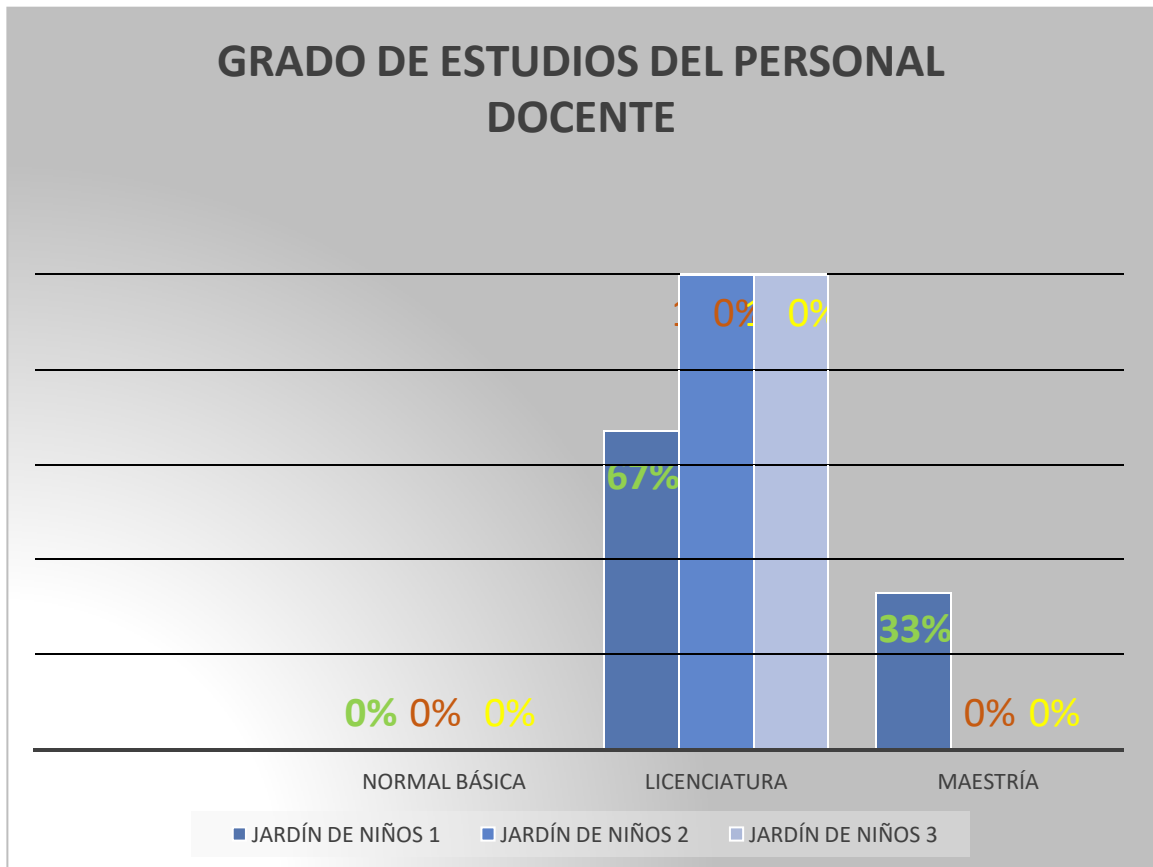
Fuente: Diseño propio.

### ANEXO 15

#### RÚBRICA PARA IDENTIFICAR EL NIVEL DE CONTENIDO DEL EXPEDIENTE PERSONAL DEL ALUMNO

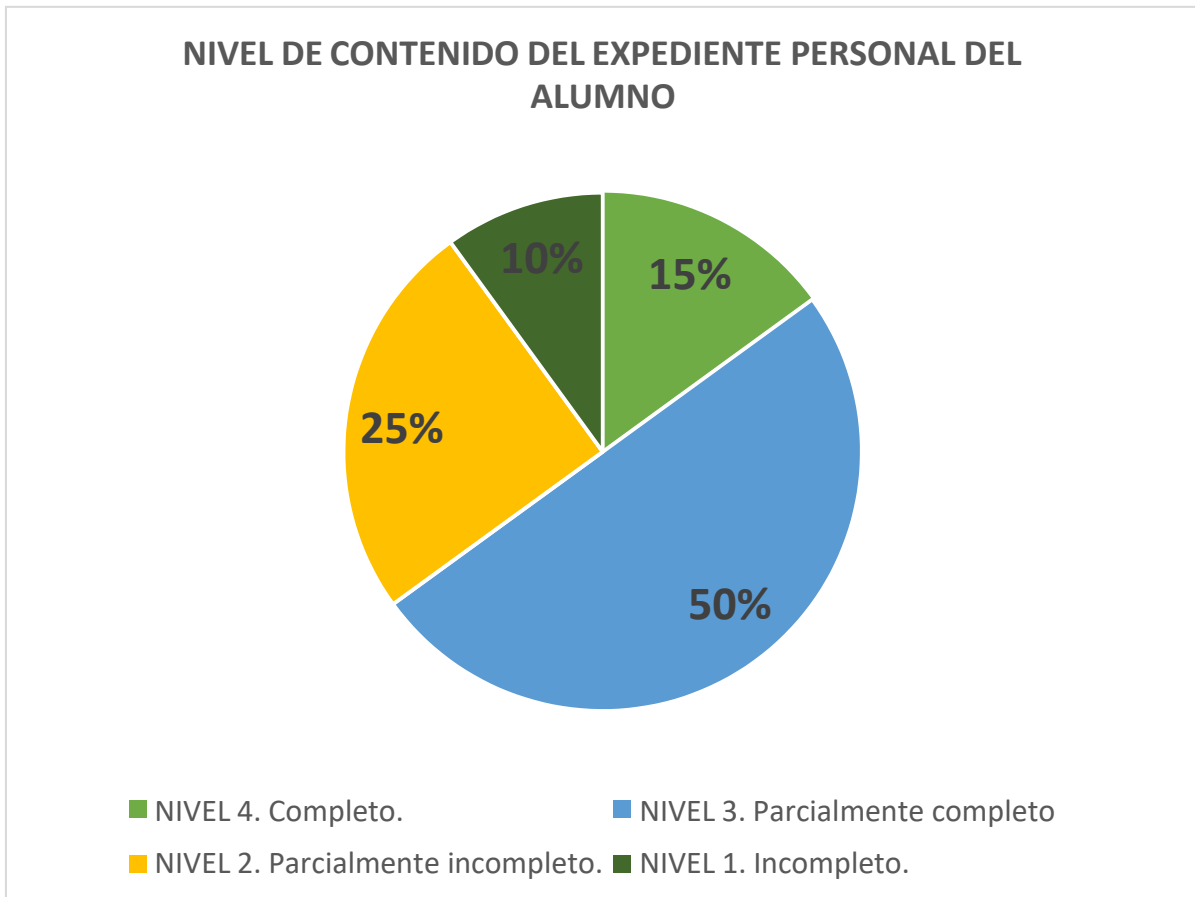
Nivel	Completo (4)	Parcialmente Completo (3)	Parcialmente Incompleto (2)	Incompleto (1)
Contenido del expediente personal del alumno.	El expediente del alumno contiene información de datos personales, entrevista a padres, entrevista al alumno, evidencias interpretadas del nivel de logro con base en instrumentos de evaluación para todos los campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y componente de autonomía curricular.	El expediente del alumno contiene información de datos personales, entrevista a padres, entrevista al alumno, evidencias interpretadas del nivel de logro con base en instrumentos de evaluación para algunos campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y componente de autonomía curricular.	Al expediente del alumno le falta información de datos personales, entrevista a padres y/o entrevista al alumno. El expediente no contiene interpretadas del nivel de logro con base en instrumentos de evaluación para algunos campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y componente de autonomía curricular.	Al expediente del alumno no contiene información de los datos personales, de la entrevista a padres y de la entrevista al alumno.  El expediente no contiene interpretadas del nivel de logro con base en instrumentos de evaluación para algunos campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y componente de autonomía curricular
Docentes	MB1, MB2, MB5,	MB,3, MB4, MB6, GA2, GA7, GA8, EM2, EM3, EM4, EM5	MB3, GA1, GA3, GA9, EM1	GA4, GA5

## ANEXO 16 GRADO DE ESTUDIOS DEL PERSONAL DOCENTE



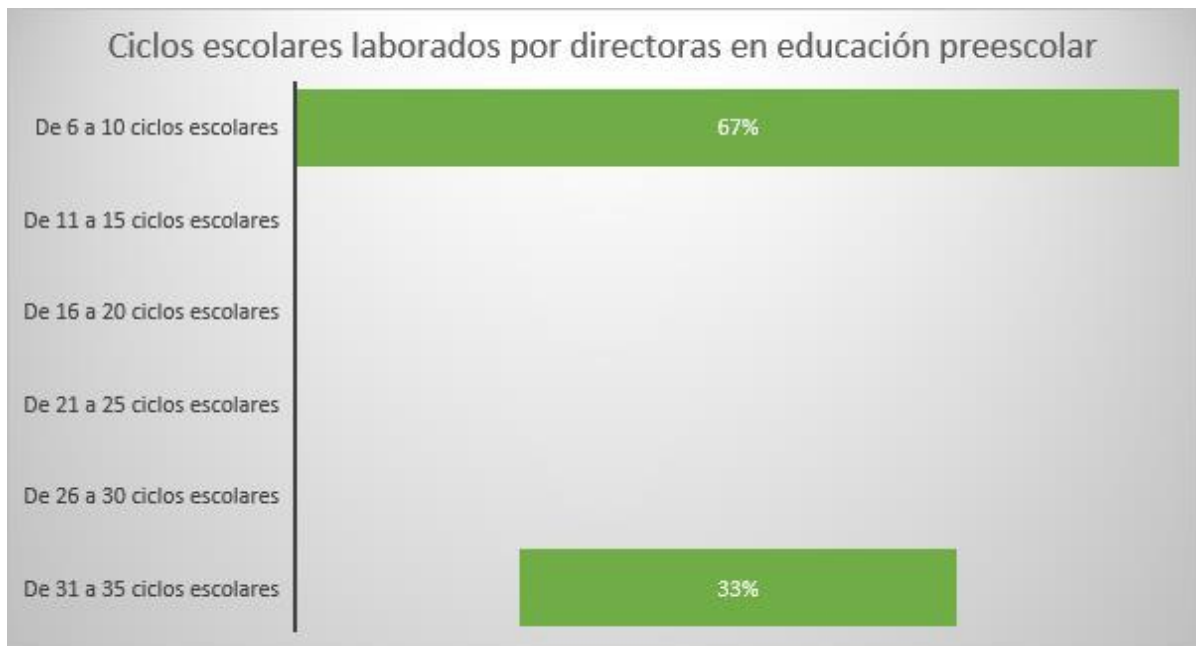
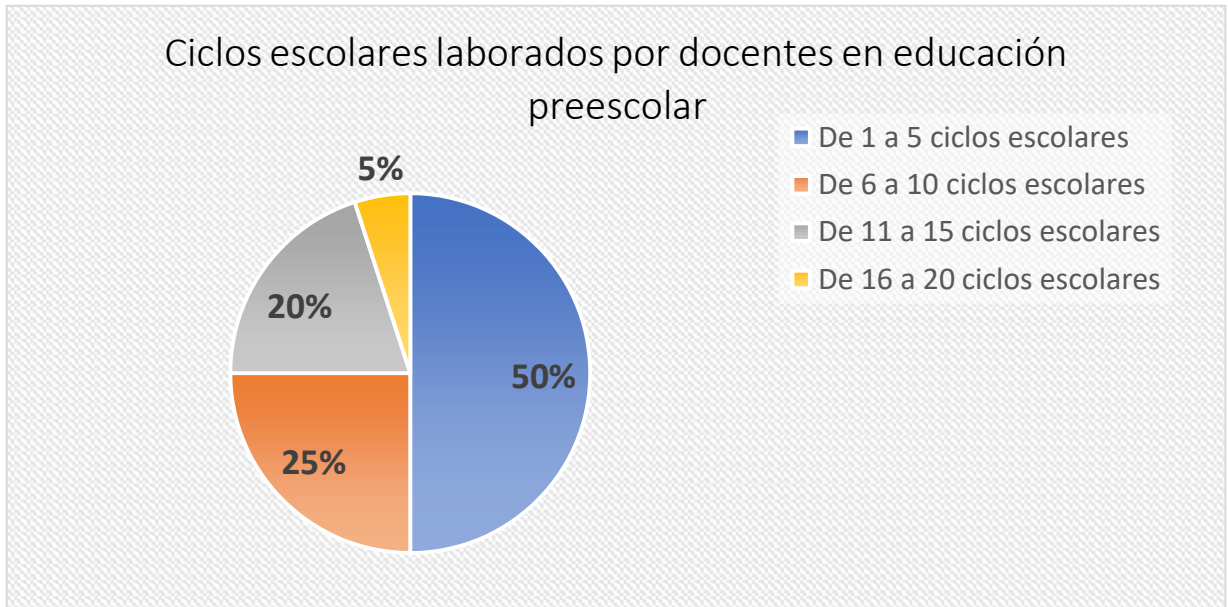
Fuente: elaboración propia.

**ANEXO 17**  
**NIVEL DE CONTENIDO DEL EXPEDIENTE PERSONAL DEL ALUMNO**



Fuente: elaboración propia.

## ANEXO 18 CICLOS ESCOLARES LABORADOS



Fuente: elaboración propia.



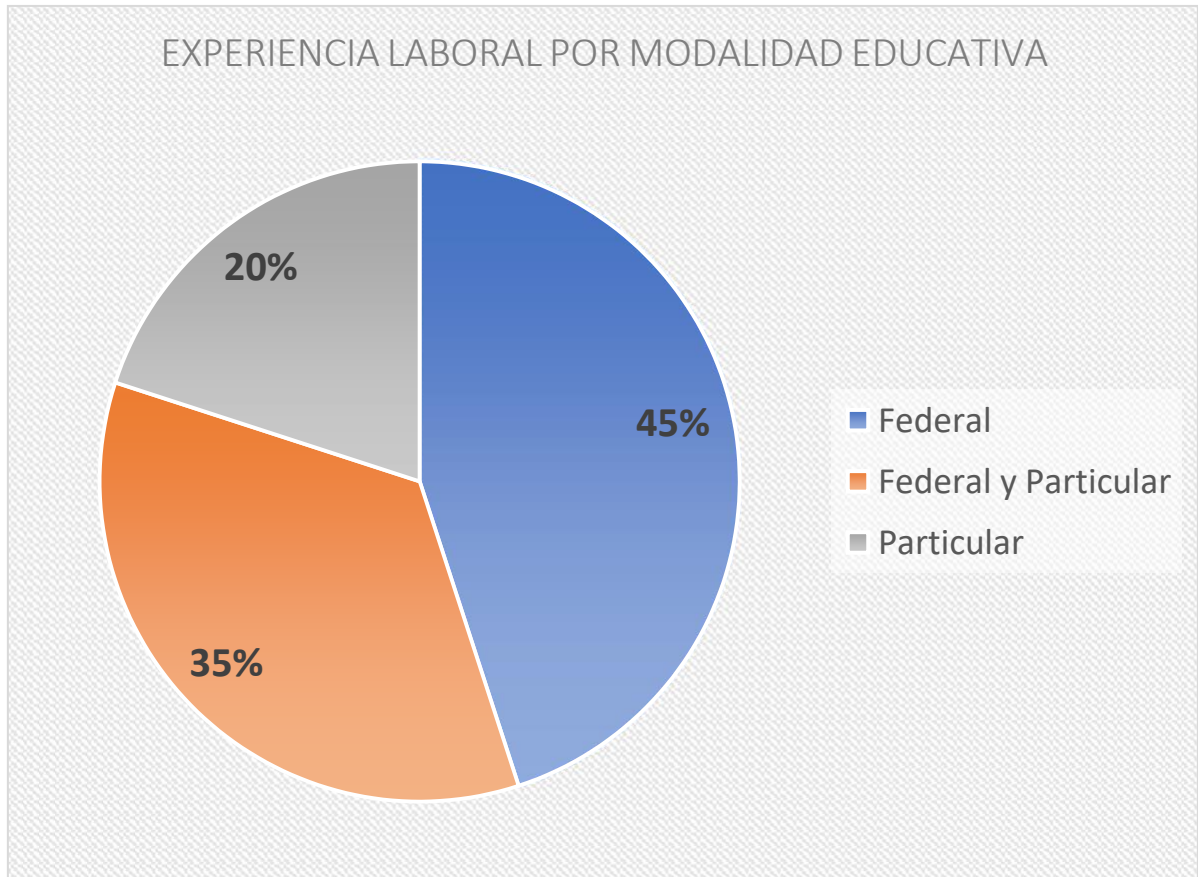
## ANEXO 19

### RELACIÓN ENTRE LOS CICLOS ESCOLARES LABORADOS Y EL NIVEL DE CONTENIDO DE LOS EXPEDIENTES PERSONALES DE LOS ALUMNOS

Docente	Ciclos Escolares Laborados	Nivel de Contenido de los Expedientes Personales de los Alumnos
<b>MB1</b>	4	Completo (4)
<b>MB2</b>	1	Completo (4)
<b>MB5</b>	1	Completo (4)
<b>MB4</b>	2	Parcialmente Completo (3)
<b>MB6</b>	3	Parcialmente Completo (3)
<b>GA2</b>	1	Parcialmente Completo (3)
<b>GA6</b>	2	Parcialmente Completo (3)
<b>GA7</b>	1	Parcialmente Completo (3)
<b>GA8</b>	1	Parcialmente Completo (3)
<b>EM2</b>	3	Parcialmente Completo (3)
<b>EM3</b>	1	Parcialmente Completo (3)
<b>EM4</b>	1	Parcialmente Completo (3)
<b>EM5</b>	3	Parcialmente Completo (3)
<b>MB3</b>	2	Parcialmente Incompleto (2)
<b>GA1</b>	1	Parcialmente Incompleto (2)
<b>GA3</b>	2	Parcialmente Incompleto (2)
<b>GA9</b>	1	Parcialmente Incompleto (2)
<b>EM1</b>	1	Parcialmente Incompleto (2)
<b>GA4</b>	3	Incompleto (1)
<b>GA5</b>	2	Incompleto (1)

Fuente: elaboración propia.

### ANEXO 20 EXPERIENCIA LABORAL POR MODALIDAD EDUCATIVA



Fuente: elaboración propia.

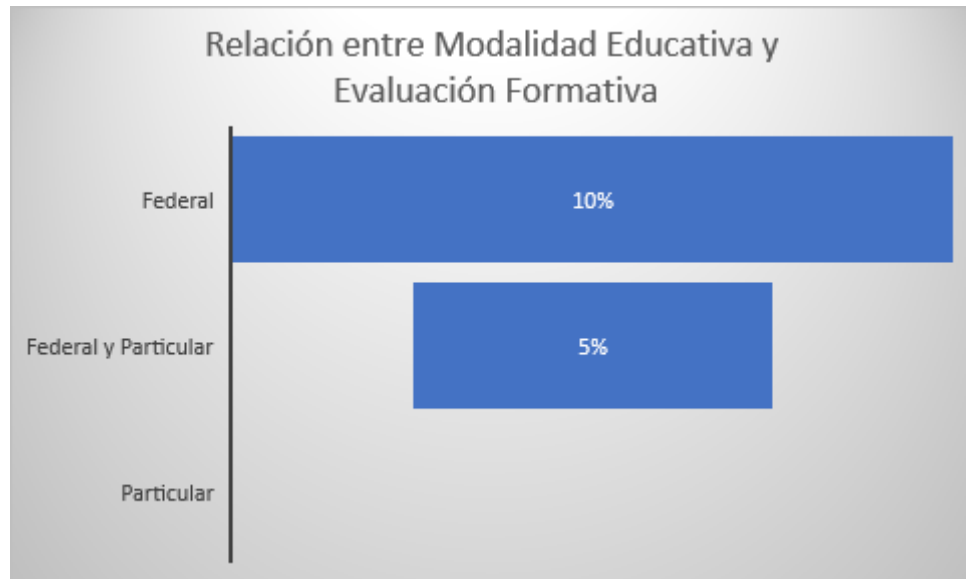
**ANEXO 21**  
**RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA**  
**MODALIDAD EDUCATIVA**

NIVELES DE EVALUACIÓN FORMATIVA	Modalidad Federal	Ambas Modalidades	Modalidad Particular
Nivel 1 (Incompleto)	GA4	GA5	
Nivel 2 (Parcialmente incompleto)	GA1	MB3 GA3 GA9	EM1
Nivel 3 (Parcialmente completo)	MB4 MB6 GA2 GA6 GA7	GA8 EM5	EM2 EM3 EM4
Nivel 4 (Completo)	MB2 MB5	MB1	
<b>PORCENTAJE</b>	45%	35%	20%

Fuente: elaboración propia.

## ANEXO 22

### EXPERIENCIA LABORAL EN MODALIDAD EDUCATIVA Y NIVEL 4 DE EVALUACIÓN FORMATIVA



Fuente: elaboración propia.

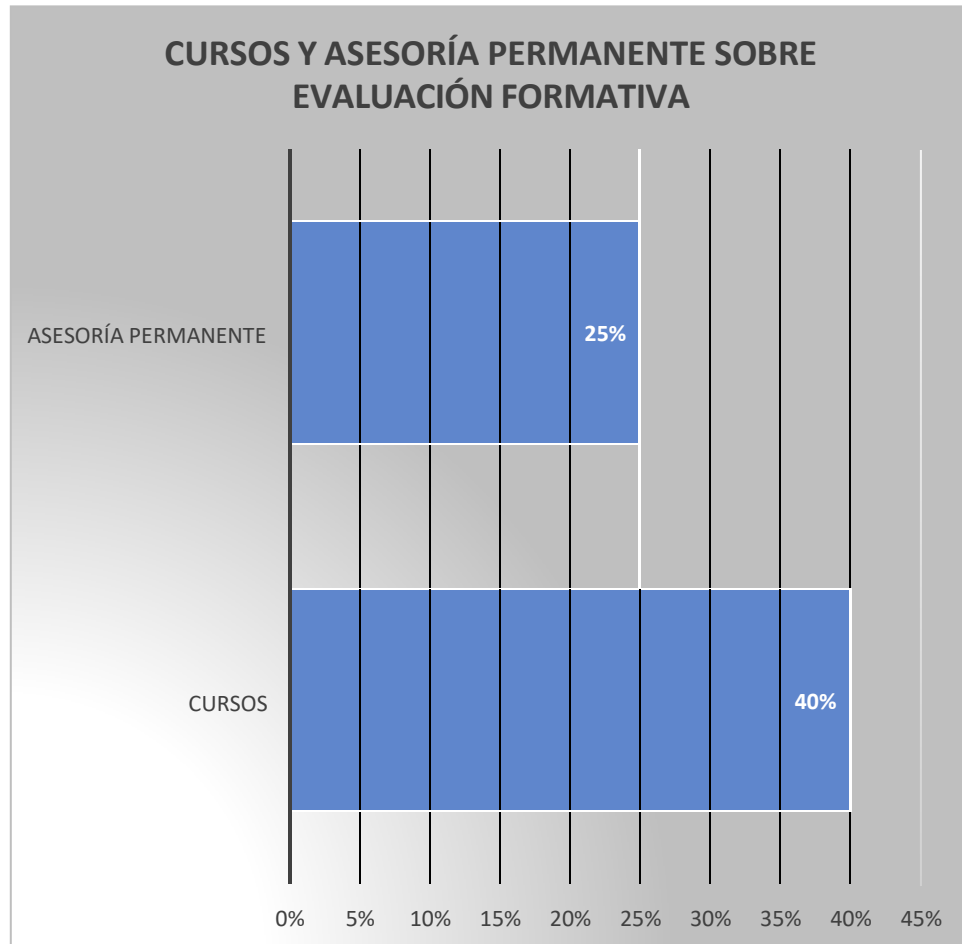
### ANEXO 23

#### RELACIÓN DE DIRECTORAS Y DOCENTES CON CURSOS Y ASESORÍA PERMANENTE SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

Participante	Cursos sobre evaluación formativa	Tipo de Curso	Asesoría Permanente
<b>MB1</b>	Sí	Tres talleres de 40 horas cada uno.	Sí
<b>MB2</b>	Sí	Un taller de 40 horas.	Sí
<b>MB3</b>	Sí	Un taller de 40 horas.	Sí
<b>MB4</b>	No		Sí
<b>MB5</b>	Sí	Un Taller 40 horas.	No
<b>MB6</b>	Sí	Un taller de 40 horas.	Sí
<b>GA1</b>	No		No
<b>GA2</b>	Sí	Un Taller 40 horas.	No
<b>GA3</b>	Sí	Dos Talleres 40 horas cada uno.	No
<b>GA4</b>	No		No
<b>GA5</b>	No		No
<b>GA6</b>	No		No
<b>GA7</b>	No		No
<b>GA8</b>	No		No
<b>GA9</b>	No		No
<b>EM1</b>	No		No
<b>EM2</b>	No		No
<b>EM3</b>	No		No
<b>EM4</b>	No		No
<b>EM5</b>	No		No
<b>DGA</b>	No		No
<b>DMB</b>	Sí	Un Taller 40 horas.	No
<b>DEM</b>	No		No

Fuente: elaboración propia.

## ANEXO 24 DIRECTORAS Y DOCENTES CON CURSOS Y ASESORÍA PERMANENTE SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA



Fuente: elaboración propia.