



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

**ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO QUE
ORIENTAN LA EVALUACIÓN A DISTANCIA DE LAS
DOCENTES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

MARLEN NOHPAL MÉNDEZ

ASESOR MTRO. MIGUEL ÁNGEL CASTILLO FUENTES

CIUDAD DE MÉXICO

DICIEMBRE, 2022

Ciudad de México, a noviembre 9 de 2022

DICTAMEN APROBATORIO

Lic. Roberto Carlos Martínez Medina
Encargado de Servicios Escolares de la
Universidad Pedagógica Nacional
Presente:

En relación con la tesis de Maestría en Educación Básica, con Especialidad en Gestión educativa y procesos organizacionales en educación básica: **Acciones de acompañamiento pedagógico que orientan la evaluación a distancia de las docentes de educación preescolar**, que presenta Marlen Nohpal Méndez, a propuesta del Mtro. Miguel Angel Castillo Fuentes los abajo mencionados, miembros del jurado comunican que cumple con los requisitos necesarios para presentar el examen de grado correspondiente.

Presidente: Dr. Víctor Manuel Santos López

Secretaria: Mtro. Miguel Angel Castillo Fuentes

Vocal: Dra. Georgina Villanueva Espinosa

Por lo anterior, se dictamina favorablemente y se le autoriza a presentar su examen de grado.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DRA. MARGARITA BERENICE GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ
Presidenta de la Comisión de Titulación

DEDICATORIA

A mi hijo **Alejandro**, quien me acompañó en este sueño, me motivó a continuar, me lleno de fuerza y amor, su paso por mi vida siempre será el más hermoso recuerdo de quién soy.

A mi esposo **Omar**, mi compañero de vida, la persona con la que comparto el amor más grande e infinito, mi mayor inspiración, tomados de la mano lograremos todos nuestros sueños y este es uno de ellos.

AGRADECIMIENTOS

A **Dios**, por que con su luz y amor he seguido adelante, por darme la oportunidad de cumplir una meta más, por acompañarme y guiarme en este camino, llamado vida.

A mis **papás**, gracias por siempre creer en mí, por darme valor y confianza para avanzar en todo lo que me propongo, son mi más grande orgullo.

A mi esposo **Omar**, gracias por tu apoyo incondicional, por tu paciencia, por tu amor, por motivarme todos los días, juntos todo es posible.

A mis **maestros** de la MEB, gracias por todas las experiencias y conocimientos compartidos, por motivarme y creer en mí.

A **Linda**, por llegar a mi vida en este camino profesional, por acompañarme, escucharme y abrazarme cuando lo necesité, gracias, amiga.

ÍNDICE

Introducción.....	1
CAPÍTULO I	
Descripción de la problemática	
1.1. Justificación.....	3
1.2. Planteamiento del Problema.....	4
1.3. Objetivo General.....	5
1.3.1. Objetivos Específicos.....	5
1.4. Consideraciones éticas.....	6
CAPÍTULO II	
Marco contextual	
2.1. La evaluación desde el contexto nacional.....	7
2.2. La evaluación en el nivel preescolar.....	16
2.3. La evaluación desde la nueva escuela mexicana.....	22
2.4. Acompañamiento a docentes a través de las políticas educativas de México.....	23
2.5. El contexto de las TIC en México durante la pandemia.....	24
2.6. Habilidades digitales de los niños de 3 a 5 años.....	27
CAPÍTULO III	
Diagnóstico	
3.1. Narrativa de una directora escolar de educación preescolar.....	30
3.2. Contexto Escolar.....	32
3.2.1. Características del contexto familiar, sociocultural y lingüístico.....	33
3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	34
3.3.1. La encuesta.....	34
3.3.2. La lista de cotejo.....	35
3.3.3. La guía de observación.....	36
3.4. Resultados de la encuesta.....	36
3.5. Resultados de la lista de cotejo.....	43
3.6. Resultados de la guía de observación.....	45
3.7. Triangulación de datos y conclusión del diagnóstico.....	47
CAPÍTULO IV	
Marco teórico	
4.1. Antecedentes teóricos de la evaluación.....	53

4.1.1. Antecedentes de la evaluación en América Latina.....	57
4.2. La evaluación dentro del aula.....	60
4.3. Evaluación formativa.....	65
4.3.1. Funciones de la evaluación formativa.....	66
4.3.2. Momentos y tipos de evaluación formativa.....	66
4.3.3. Elementos de la evaluación formativa.....	67
4.4. Evaluación cualitativa.....	68
4.5. Gestión educativa para la evaluación.....	69
4.6. El directivo como líder de la gestión educativa en función de la evaluación.....	73

CAPÍTULO V

Acompañamiento pedagógico

5.1. Concepciones teóricas del acompañamiento pedagógico.....	75
5.2. Procesos del acompañamiento pedagógico.....	76
5.3. Acompañamiento pedagógico desde el enfoque crítico-colaborativo.....	77
5.4. Mecanismos de acompañamiento.....	79
5.5. Estrategias de acompañamiento pedagógico.....	79
5.6. Instrumentos de acompañamiento pedagógico.....	80

CAPÍTULO VI

Plan de intervención

6.1. Propuesta de intervención.....	83
-------------------------------------	----

CAPÍTULO VII

Evaluación y análisis de datos obtenidos

7.1. Descripción de resultados.....	91
7.2. Evaluación y discusión de resultados.....	103
7.2.1. Lista de cotejo.....	104
7.2.2. Rúbrica de evaluación.....	106
7.3. Tabla comparativa de los aspectos abordados en las fases de la intervención....	109
Conclusiones	115
Recomendaciones	118
Referencias bibliográficas	119
Anexos	126

Introducción

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud anuncio la declaratoria de la pandemia del virus Sars-Cov-2 y la enfermedad de COVID-19. Por tanto, el 20 de marzo el gobierno de México decretó el aislamiento social preventivo, adelantando las vacaciones de semana santa a partir del 23 de marzo y hasta el 16 de abril, sin embargo, este sería el inicio del cambio en la realidad de los centros escolares, pasando de un espacio presencial a un espacio virtual o remoto por más de año y medio.

En este sentido, alumnos, docentes, padres de familia y todos los actores educativos experimentaron la “perdida” del espacio escolar y del aula, generando incertidumbre y preocupación sobre cómo “continuar” con los procesos de enseñanza-aprendizaje desde casa y cómo atender las necesidades de alumnos bajo las condiciones actuales.

Dentro de estos procesos se encontraba la evaluación de los aprendizajes, si bien, se intentó dar esta continuidad por medio de clases virtuales, a través de plataformas como WhatsApp, Zoom y Google Meet, las docentes de educación preescolar se encontraron con grandes dificultades, ya que la evaluación en este nivel tiene un carácter cualitativo, lo que implicaba comprender y analizar la información que brindaban los alumnos en las actividades o experiencias propuestas, además, tomar en cuenta las múltiples variables interrelacionadas que intervenían en el proceso de evaluar.

Pero ¿Qué pasa cuando no se tiene la oportunidad de observar de cerca estas experiencias y variables? Siendo la presente intervención una propuesta de reflexión y análisis sobre el rol del director escolar, a través de la generación de acciones de acompañamiento pedagógico que pudieran incidir en la mejora de la evaluación desde la gestión educativa.

El método utilizado para este objeto de estudio fue *Investigación-Acción*, iniciando con el Capítulo I que aborda la problemática generada en el jardín de niños, exponiendo el tema y justificando el mismo, desarrollando la pregunta de intervención, objetivo general y específicos.

El Capítulo II brinda un amplio panorama sobre la conceptualización de la evaluación describiendo el contexto social, histórico y geográfico del objeto de estudio, reconociendo cómo se ha transformado a través del tiempo y qué aspectos fueron importantes rescatar en la elaboración del plan de acción.

El Capítulo III contiene el diagnóstico, su importancia reside en la toma de decisiones para la generación de acciones de acompañamiento que requirieron las docentes de educación preescolar en función de orientar las prácticas de evaluación desde la enseñanza remota; esto, por medio del diseño de instrumentos de diagnóstico que aportaron datos en función de los procesos de evaluación que utilizaban las docentes en su práctica con los alumnos de educación preescolar.

Los fundamentos teóricos fueron los protagonistas del Capítulo IV; profundizando en los antecedentes teóricos de la evaluación, la evaluación formativa, la evaluación cualitativa, la gestión educativa para la evaluación y el directivo como líder de la gestión educativa.

En el Capítulo V se profundiza el concepto de acompañamiento pedagógico desde diversos enfoques teóricos, mismos que sirven de sustento en la generación del diseño y propuesta de intervención.

En el Capítulo VI se realiza la propuesta de intervención, describiendo los objetivos y metas a alcanzar, a partir de acciones específicas desarrolladas a partir del diagnóstico elaborado, por su parte, en el Capítulo VII se realiza el análisis de los datos, realizando una comparación y triangulación entre los aspectos abordados en cada fase de la intervención para reconocer cuál fue el resultado obtenido y llegar a las conclusiones finales.

CAPÍTULO I

Descripción de la problemática

1.1. Justificación.

De acuerdo con Tonucci (2006) la evaluación en la escuela infantil es una delicada e importante experiencia de lectura de la vivencia escolar misma para que esta sea comprensible y para que esto suceda se necesitan adoptar instrumentos adecuados de descripción y documentación de la experiencia escolar. Pero qué pasa ¿Cuándo esta experiencia escolar se ve interrumpida y llevada a otro escenario? Tal como sucedió en la actual pandemia por COVID-19, en donde la casa se transformó en este espacio de aprendizaje ¿Cómo evaluar la creatividad de nuestros alumnos a distancia? ¿Cómo reconocer el interés que tiene en un juego? ¿Cómo identificar sus logros? ya que, en comparación con los niveles primaria, secundaria y bachillerato, la educación preescolar realiza una evaluación *cualitativa* que ayuda a comprender cada proceso de aprendizaje que recorren los alumnos, por medio de descripciones, siendo la observación directa la técnica más utilizada por las docentes de preescolar, y que en ese momento solo se tenía por medio de fotografías, videos y en ocasiones videollamadas.

Por tanto, en ese momento de crisis existieron muchas dudas de parte de docentes, padres de familia y directivos, sobre cómo dar seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo realizar una evaluación de aprendizajes bajo esta situación de confinamiento (Trujillo et al., 2020), convirtiéndose en un gran reto para todos.

Cabe señalar que, de acuerdo al diagnóstico desarrollado en la presente intervención las educadoras mostraron escasos elementos para identificar el proceso de aprendizaje de los alumnos a distancia, además de la falta de capacitación sobre: qué tipo de evidencias les ayudarían a identificar y analizar los avances y dificultades, bajo qué criterios evaluar, cómo tomar en cuenta las experiencias adquiridas en el hogar, qué instrumentos o herramientas utilizarían para realizar una evaluación bajo la modalidad remota.

Por ello, fue necesario implementar una estrategia que ayudara a las docentes a enfrentar esta situación, siendo este, el *acompañamiento pedagógico* bajo la premisa de la gestión escolar que realiza el directivo dentro de la institución, generando una oportunidad de mejora y transformación educativa, brindando espacios que permitirían compartir con otro, o con otros el propósito de llegar a una meta (Planela, 2009 como se citó en Galán 2017).

Fortaleciendo la aplicación de una evaluación comprensiva y reflexiva a partir de las condiciones y recursos con los que se contaban en ese momento que servirían para la toma de decisiones en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

1.2. Planteamiento del Problema.

En México, la estrategia central ante la pandemia COVID-19 fue el cierre de los planteles educativos, decretado a partir del 23 de marzo de 2020 como medida de aislamiento preventivo, en donde, la Secretaria de Educación Pública (SEP) requirió súbitamente que los profesores mantuvieran clases a distancia, posteriormente se propuso acompañar este proceso educativo mediante el programa “Aprende en casa I y II” en respuesta a las grandes desigualdades sociales que existen en nuestro país y a la necesidad de permanecer en casa para evitar más contagios.

No obstante, en medio de la crisis sanitaria, las secretarías de educación estatales comenzaron a solicitar a directores de las escuelas “evidencias” de enseñanza en línea, siendo el punto de partida para la *evaluación a distancia* dentro del contexto COVID-19, pero *¿qué pasaba cuando las educadoras desconocían cómo evaluar, que instrumentos implementar y qué evidencias utilizar?* Además, *¿cómo podría incidir en este reto el director escolar desde una gestión autónoma?* tomando en cuenta la reconfiguración que existió en las escuelas de trasladar la educación presencial a la virtual.

Cabe rescatar que, en el caso de la educación preescolar modalidad escolarizada, los alumnos pasaron de estar 20 horas a la semana teniendo experiencias de aprendizaje, acompañamiento y retroalimentación, que permitía a las docentes observar y valorar de manera

directa los procesos de aprendizaje de cada estudiante, a estar frente a la televisión 5 horas a la semana atendiendo el programa “Aprende en casa I y II” y cumplir con las actividades diseñadas por las docentes en su plan semanal a distancia con acompañamiento de los padres de familia.

Además, de participar en videollamadas por medio de WhatsApp, Zoom o Messenger con las maestras únicamente 1 hora a la semana, dadas las condiciones del contexto escolar al que se refiere la presente intervención.

Es ahí en donde existe una gran necesidad de dar valor al acompañamiento pedagógico por parte del directivo hacia las educadoras para promover una evaluación a distancia congruente crítica y reflexiva, que cumpla con la función formativa, identificando y analizando con qué elementos se cuentan para evaluar a los estudiantes en el confinamiento, a partir del conocimiento sobre cuáles son las herramientas o instrumentos que les permitirán enfrentar una evaluación cualitativa a distancia y cómo implementarlas.

Generando la siguiente pregunta de intervención: ***¿Cómo inciden las acciones de acompañamiento pedagógico en la evaluación a distancia que realizan las docentes de educación preescolar?***

1.3. Objetivo General.

- Orientar la evaluación a distancia que realizan las docentes de educación preescolar a través de acciones de acompañamiento pedagógico desde la gestión escolar del directivo.

1.3.1. Objetivos Específicos.

- Identificar a través de una lista de cotejo y una guía de observación cómo hacen la evaluación las docentes desde su planificación didáctica y en la intervención didáctica.
- Elaborar con base en el diagnóstico realizado un plan de acompañamiento pedagógico con acciones específicas que orienten la evaluación que realizan las docentes de preescolar.

- Evaluar los resultados obtenidos del acompañamiento pedagógico brindado a las docentes de preescolar por medio de una lista de cotejo y una rúbrica.

1.4. Consideraciones éticas.

En el presente trabajo se consideraron los tres principios éticos primordiales que considera Maraví (2007):

1. El principio de beneficencia: no hacer daño, no lastimar al participante o revelar información que perjudique a la persona.
2. Principio de respeto a la dignidad humana: derecho a decidir voluntariamente su participación sin exponerse a represalias o a un trato perjudicado.
3. Principio de justicia: derecho a un trato justo y equitativo, trato sin prejuicios, derecho a la privacidad, mantenimiento de la intimidad, anonimato y confidencialidad.

Para esta consideración se realizó una reunión virtual con las docentes previo a las acciones de intervención como la implementación de los instrumentos de recolección de datos; la encuesta, lista de cotejo y visitas de observación, en esta reunión, se dio a conocer el propósito de la intervención, el tiempo de duración y los posibles beneficios. Se comentó sobre la confidencialidad manteniendo en anonimato sus datos personales como nombre de la escuela y nombre de los participantes, en este sentido, todas las docentes estuvieron de acuerdo en colaborar, comprometiéndose a actuar con respeto y responsabilidad coadyubando en el cumplimiento de los objetivos planteados.

CAPÍTULO II

Marco contextual

Este apartado tiene como objetivo describir el contexto social, histórico y geográfico de la evaluación educativa, respondiendo a los siguientes cuestionamientos ¿Cuándo? ¿para qué? Y ¿quiénes participaron? Para que los procesos de evaluación hayan adquirido una importancia medular en los sistemas educativos de diversos países, en donde México no es la excepción.

2.1. La evaluación desde el contexto nacional.

En la historia del sistema educativo mexicano, las prácticas de evaluación tienen un carácter reciente, no mayor a cuatro décadas, dentro de los esfuerzos por la sistematización están la mejora de su calidad y la difusión de los resultados, en donde se distinguen tres periodos de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006, p. 21):

1. El primero abarca las décadas de 1970 y 1980. A principios de 1970 la Secretaría de Educación Pública (SEP) mejoró y sistematizó significativamente la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referidas a la educación nacional, además se realizaron las primeras evaluaciones de aprendizajes en educación primaria.
2. El segundo periodo comprende de la década de 1990. En esta etapa se implementaron instrumentos de evaluación de aprendizajes en primaria y secundaria, con objetivos como la acreditación, asignación de incentivos a maestros, hasta la evaluación de aprendizajes en sentido estricto, en consiguiente se desarrolló el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE), durante esta década la preocupación principal era la mejora de la calidad de los métodos de evaluación, así como la obtención de información sobre los contextos culturales y organizacionales donde se desarrollaban los aprendizajes. Las iniciativas más destacables son: a) la evaluación de los factores de

Aprovechamiento Escolar y Preparación Profesional del Programa Carrera Magisterial; b) la expansión y consolidación del instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS); c) los exámenes de ingreso a la educación media superior y superior desarrollados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval); d) las evaluaciones de alumnos y escuelas desarrolladas en el marco de los programas educativos compensatorios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe); e) el programa Evaluación de la Educación Primaria (EVEP); y f) las pruebas de aprendizaje denominadas Estándares Nacionales de Español y Matemáticas. Asimismo, en esta etapa se aplicaron en México las primeras pruebas de aprendizajes de carácter internacional en 2000: *Programme for International Student Assessment* (PISA, a cargo de la OCDE). Ciertamente estas acciones fueron el comienzo del proceso evaluativo a nivel nacional.

3. El tercer periodo comienza en 2001, caracterizado por dos avances de importancia en relación con los dos anteriores. En el terreno político, se confiere un papel estratégico a la evaluación de la educación, como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas por parte de la autoridad educativa SEP (2001 como se cita en INEE, 2006 p. 22). En el ámbito institucional, se realiza una reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, creando el Instituto Nacional para la Evaluación en la Educación (INEE). Asimismo, se promovió el fomento a la autoevaluación de las escuelas impulsado por la Dirección General de Educación Pública (DGEP), la evaluación cualitativa del Programa Escuelas de Calidad (PEC), implementando el Instrumento Diagnóstico de Habilidades para la Iniciación a la Lecto-Escritura y a las Matemáticas (IDHILEM) en el nivel *preescolar*.

Por tanto, en los últimos 12 años, México ha progresado notablemente en el desarrollo de las bases para un marco de evaluación. A partir de la década del 2000, la política educativa

confirió un papel estratégico a la evaluación como herramienta imprescindible para la *planeación, la rendición de cuentas y la elaboración de políticas*.

Durante el sexenio de Vicente Fox se estableció el Programa Nacional de Educación 2001-2006 estableció que la evaluación debía ser permanente y sistemática, combinar la participación de los organismos internos y externos y ser importantes instrumentos de gestión para lograr la mejora y la rendición de cuentas ante la sociedad (OCDE, 2012).

Como se señaló en párrafos anteriores, con el ingreso de México a la OCDE, en 1994, participando en el proyecto PISA, se promovió la aplicación de Pruebas Estandarizadas Nacionales, aunque, la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el año 2002, trato de desarrollar “nuevos instrumentos”, se tomaron en cuenta únicamente aspectos del currículo con pruebas representativas de alumnos.

Empleando “nuevas pruebas” Exámenes de la Calidad y el logro Educativo (EXCALE) en 2005 y los Exámenes Nacionales del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE) en 2006, reflejando desde los primeros resultados la tendencia de interpretarlos simplistamente, y usarlos para hacer ordenamientos de escuelas, supuestamente según su calidad, con base sólo en los resultados de los alumnos, sin tener en cuenta las condiciones de la escuela, el número de los alumnos evaluados o los procesos de aprendizaje (Martínez, 2013, p. 4).

Estas pruebas, sobre todo de tipo censal desarrolladas en México y América Latina han traído diversidad de consecuencias negativas, se rescatan algunas mencionadas por Martínez (2013 p. 5):

- Banalización del debate público sobre la calidad educativa
- Empobrecimiento del currículo
- Cansancio y desaliento en las escuelas

- Rechazo de los alumnos ante una educación centrada en prepararlos para la prueba

Dentro de estas consecuencias, es importante rescatar el claro empobrecimiento del currículo, en donde la mayoría de pruebas se basaba en áreas como Matemáticas y Español, lo que ocasionaba que los docentes prepararan a sus alumnos únicamente en estas asignaturas, dejando una gran brecha en el desarrollo integral de los estudiantes, además de traer consigo impactos negativos en el aspecto emocional tanto de estudiantes como de docentes, al estar sumamente estresados por tratar de cumplir con las pruebas que supuestamente reflejarían una “aprendizaje de calidad” pero, ¿Qué tan significativo era este aprendizaje? basado en la repetición y memorización de contenidos que estaban dentro de una “guía de examen”.

Cabe mencionar que, no solamente se evalúa a los alumnos en México, sino que de acuerdo con la OCDE nuestro país opera en cinco niveles clave:

(i) el sistema nacional —a través de los indicadores educativos y de las evaluaciones nacionales e internacionales de los alumnos; (ii) los subsistemas estatales —a través de indicadores educativos y de las evaluaciones nacionales de los alumnos, (iii) la escuela —a través de la rendición de cuentas basada en la evaluación de los alumnos y la supervisión del trabajo de la escuela por una estructura de supervisiones; (iv) el maestro —en particular a través de los esquemas de promoción e incentivos; y (v) el alumno —con instrumentos que van desde evaluaciones externas nacionales a la evaluación formativa continua y diaria en el aula (OCDE, 2012, p. 39).

Se rescata la evaluación del *sistema nacional* partiendo del concepto de *indicadores* que, si bien han producido datos estadísticos sobre aspectos básicos como número de escuelas, alumnos y maestros, además de, estadísticas sociales como el analfabetismo y escolaridad, se considera que estos datos se han quedado únicamente en el registro, como ejemplo, tenemos lo reflejado en la crisis sanitaria que vivió nuestro país en el año 2020, en donde estos datos

debieron de haber ayudado a entender un poco más la gran desigualdad de oportunidades que existían, en torno a las posibilidades digitales, laborales y económicas en los diversos contextos.

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública, desarrolló una sola estrategia “Aprende en Casa” considerando que el 85% de los estudiantes contaba con las condiciones necesarias para cumplir con este aprendizaje y un 80% de maestras y maestros tenían contacto virtual con sus alumnos (UNESCO, 2019) pero, la realidad fue otra, comunidades sin acceso a internet, alumnos sin recursos para trabajar en televisión, padres de familia sin trabajo, docentes con dificultades para el desarrollo de habilidades digitales, entre muchos otros indicadores que bien, se pudieran rescatar para la toma de decisiones que atiendan a esas necesidades sociales.

Continuando con el sistema de evaluación en México, un punto de referencia clave para la planeación de la educación fue el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007- 2012, en donde el PROSEDU desarrollo 6 objetivos con respecto a la evaluación que vale la pena destacar:

1. Elevar la calidad de la educación para que los alumnos mejoren sus niveles de logro educativo.
2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo.
4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos.
5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones (OCDE, 2012, p. 43).

Por lo que, en el año 2008 se estableció el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas, tras dos años de trabajo, en octubre de 2010, Ángel Gurria, secretario general de la OCDE, presentó al entonces secretario de educación pública Alonso Lujambio los resultados de los estudios emanados del acuerdo, en donde se marcarían las estrategias para la acción en México y el establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes. Este informe establece quince recomendaciones con el fin de que las escuelas, directores y docentes estuvieran apoyados en sus tareas educativas descritas en la siguiente figura:

Figura 1.

Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México.



Nota. Recuperado de OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. p. 5.

Entonces uno de los principales objetivos de los acuerdos con las diversas organizaciones y la política educativa mexicana ha sido mejorar la *Calidad* de la educación, apoyando a la SEP en el diseño e implementación de políticas públicas para optimizar la enseñanza, como uno de los resultados fue la Reforma Educativa 2013, en donde se pretendió que el liderazgo y la gestión escolar se fortaleciera en las escuelas de educación básica, tomando como instrumento para medir esta calidad educativa la aplicación de exámenes estandarizados a docentes, directivos y supervisores, retomando las políticas y prácticas “exitosas” aplicadas en otros países.

Continuando con la noción de *Calidad*, en México, se ha pretendido guiar los métodos e instrumentos para medir avances y resultados del sistema educativo, comenzando por el aprendizaje de los estudiantes, seguido por el trabajo docente y al final la evaluación de las escuelas (Martínez, 2013). Sin embargo, ¿qué tan real ha sido esta evaluación? ¿se han tomado en cuenta la diversidad de contextos? ¿la desigualdad en oportunidades? ¿los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿las habilidades docentes dentro del aula? En este sentido, se considera que la evaluación en México y en América Latina ha trabajado en función de “aparentar” una evaluación de calidad para cumplir con ciertos estándares que demanda la educación mundial, utilizando gran cantidad de recursos económicos para las pruebas escritas y exámenes desarrollados desde el año 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y el Sindicato Nacional de Trabajadores (SNTE), dando inicio a la evaluación de los docentes, con el fin de asignar estímulos económicos, que pretendían a su vez, conocer el aprendizaje alcanzado por los alumnos realizando pruebas de rendimiento, estas evaluaciones se trabajaron desde 1993 hasta 2005, (Martínez, 2013).

Una de las políticas públicas que prometían mejorar la *calidad* de la educación desde un sistema de evaluación docente basado en estándares, fue la establecida con la Reforma Educativa de 2013 en el sexenio de Enrique Peña Nieto, dentro de esta reforma y reformas legales se rescatan cinco ámbitos de acuerdo con el (INEE, 2015):

- I. El establecimiento de nuevas normas para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica, por medio de la evaluación obligatoria.
- II. Se crea el INEE como organismo autónomo encargado de coordinar el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, evaluar la calidad, desempeño y resultados de la educación básica y media superior, y realizar distintos tipos de evaluaciones sobre el sistema educativo nacional.
- III. Se acordaron nuevos esquemas y procedimientos administrativos, entre ellos la autonomía de gestión en las escuelas y ampliación de escuelas de tiempo completo.
- IV. Se centralizó la nómina con la creación del fondo para la Nómina Educativa y Gasto Operativo, administrado por la SEP y la SHCP.
- V. Se incrementaron los recursos para el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas.

En este orden de ideas, es relevante contextualizar la evaluación de los docentes, que a lo largo de los años ha ido evolucionado, teniendo un mayor impacto en la Reforma Educativa 2013, una evaluación del desempeño desarrollada por el INEE, que claramente retoma la iniciativa del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (SEDPD) aplicada en Chile, en donde utilizaron cuatro instrumentos: una autoevaluación; una entrevista por un evaluador par; un informe de referencia de terceros (el director y el jefe de la Unidad Técnico Profesional de la escuela); y un portafolio de desempeño pedagógico (Martínez, 2013).

De manera personal, se considera que la evaluación para el ingreso, la promoción y permanencia en México, fue una buena estrategia para promover la preparación y capacitación docente, sin embargo, al igual que las pruebas a los alumnos, no se tomaron en cuenta la diversidad de contextos y procesos de enseñanza de los docentes, basándose en pruebas

estandarizadas que únicamente reflejaban la idoneidad o no de los docentes, desvalorizando nuestro papel dentro de la sociedad y causando desigualdad de oportunidades.

Dentro del debate actual, tal como se ha dado en los Foros de Consulta convocados por la SEP en 2016, se identifica que se ha dirigido hacia la calificación de la reforma: si se limita a cambios de tipo administrativo y laboral, o si realmente incide en los procesos y resultados educativos (Ducoing Watty, 2018). En cuanto a la dimensión pedagógica que dejó la Reforma Educativa del 2013, fue un tanto tardía, ya que casi cuatro años después, el 21 de julio de 2016 el gobierno federal presentó el Modelo Educativo, además de hacer pública la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria (SEP, 2016).

En el año 2017 la UNESCO publicó un folleto titulado la Evaluación del aprendizaje en la UNESCO. Garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas. Esto como parte de la Agenda Mundial de Educación 2030, en donde se centra la atención en el aprendizaje, que consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2015). Esto refleja que el organismo también se ha preocupado por desarrollar una educación de calidad para todos, en donde menciona que:

La evaluación del aprendizaje consiste en recabar información de múltiples fuentes sobre lo que saben las y los estudiantes y lo que pueden hacer con lo que han aprendido. Esta evaluación aporta también información sobre los procesos y contextos que hacen posible el aprendizaje, y sobre los que pueden obstaculizarlo (UNESCO, 2017).

Por lo que, propone una mirada más allá de la política pública, siendo esta en el ámbito pedagógico, según la UNESCO (2017), la evaluación contribuye a configurar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, centrándose en el uso de estrategias de evaluación formativa, ayudando a los estudiantes a determinar sus áreas de oportunidad, motivándolos a aprender de manera sostenible. En este sentido, México como Estado miembro de esta organización ha recibido el apoyo para mejorar los procesos de aprendizaje y sus resultados, como en los planes de estudios,

la pedagogía, la formación de docentes y los sistemas de evaluación, siendo las siguientes algunas funciones básicas de la UNESCO:

- Apoyo para la evaluación directa de los resultados del aprendizaje
- Intercambio de conocimientos y creación de redes para la planificación, el diseño y el uso de las evaluaciones del aprendizaje.
- Espacios de dialogo y debates abiertos para determinar y atender las necesidades en cuanto a la mejora de la calidad de sus sistemas educativos.
- Fortalecimiento de las capacidades individuales e institucionales mediante la asistencia técnica específica.
- Investigaciones para contribuir a la formulación de políticas y estrategias de mejora del aprendizaje y la equidad.

Como bien se ha mencionado, México ha sido participe de estas organizaciones desde sus posibilidades y políticas públicas, sin embargo, es importante señalar que la evaluación se ha destacado por la participación de expertos que realizan aportaciones críticas, pero, estos actores están fuera del contexto real educativo, en donde, desconocen las necesidades y diversidad de procesos que se viven dentro de las aulas.

2.2. La evaluación en el nivel preescolar

Cabe rescatar el contexto histórico de la evaluación en el nivel preescolar en nuestro país (ver tabla 1), a través de los Planes y Programas que surgieron a partir de la obligatoriedad otorgada a este nivel educativo en el año 2002 señalando aspectos como concepto de evaluación, finalidad, qué se evalúa, quiénes evalúan, cuándo se evalúa, cómo se obtiene la información de los alumnos y qué instrumentos se utilizan.

Tabla 1.

La evaluación en la educación preescolar a través de los Planes y Programas 2004, 2011 y 2017.

	Programa de Educación Preescolar 2004	Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora	Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación 2017.
Concepto de Evaluación	“Proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias”.	“Tiene un carácter cualitativo, centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje”.	“Valorar los aprendizajes de los alumnos; identificar sus avances en relación con los aprendizajes esperados de los campos de formación y las áreas de desarrollo”.
Finalidad y función	<p>Constatar los aprendizajes de los alumnos, sus logros y dificultades para alcanzar las competencias de los campos formativos.</p> <p>Identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje, incluyendo la práctica docente.</p> <p>Mejorar la acción educativa de la escuela incluye el trabajo docente.</p>	<p>Estimar logros y dificultades.</p> <p>Valorar los aciertos en la intervención educativa y la necesidad de transformar la práctica docente.</p> <p>Identificar la pertinencia de la planificación.</p> <p>Mejorar los ambientes de aprendizaje.</p> <p>Conocer si la selección y orden de contenidos fueron los adecuados.</p>	<p>Valorar los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>Identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje, se incluye la práctica docente.</p> <p>Mejorar el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar: tomar decisiones respecto a que es necesario fortalecer, modificar y evitar.</p>
¿Qué se evalúa?	<p>Aprendizajes</p> <p>Proceso educativo</p> <p>Práctica docente</p> <p>Organización Escolar</p>	<p>Los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados.</p>	<p>Los procesos de aprendizaje en el desarrollo de las actividades, enfocándose en el Aprendizaje Esperado que se pretende favorecer.</p>

		Los estándares curriculares y competencias.	
		La intervención docente.	
		Organización y funcionamiento de la escuela.	
		Distribución de funciones, espacios, recursos.	
		Participación de las familias.	
¿Quiénes evalúan?	Educadora	El docente	El docente
	Niños	Los niños	Directivos
	Madres/Padres de familia	Las familias	Niños
	Personal directivo	El colegiado	Familias
¿Cuándo evaluar?	Inicial	Inicial o diagnóstica	Evaluación diagnóstica
	Continua	Intermedia y final	Evaluación Formativa (permanente)
	Final	Permanente	
¿Cómo se recopila y organiza la información?	Observación		Observación
	Diálogo		Registro de información relevante
	Entrevista		
¿Qué instrumentos se utilizan?	Expediente personal del niño	Expediente personal de los alumnos	Expediente personal
	Diario de la educadora	Diario de trabajo	Diario de Trabajo
		Portafolios	
		Listas de cotejo	

Fuente: Elaboración Propia. Recuperado de Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004; 2011; 2017).

A través de los programas descritos anteriormente la evaluación en preescolar se continúa centrando en su **carácter cualitativo**, en donde, su objetivo sigue siendo identificar y obtener evidencias sobre los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje, para elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre sus logros de aprendizaje a lo largo de su formación. Sin embargo, de acuerdo con la investigación realizada por Gómez, Cáceres & Zúñiga (2018, p. 243) la evaluación de la educación preescolar como objeto de investigación es reciente, especialmente cuando se habla de las prácticas de evaluación de aprendizajes que llevan a cabo las educadoras desde un enfoque por competencias.

Respecto a la evaluación por competencias Tobón (2010) menciona lo siguiente:

Evaluar las competencias desde la valoración supera el tener criterios y evidencias, así como instrumentos de evaluación validados. Va más allá: considera el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, indaga sobre sus estrategias de aprendizaje, toma en cuenta la cultura de los jóvenes y, con base en ello, busca escenarios, ambientes y actividades para que los alumnos desarrollen competencias a partir de la construcción de un proyecto ético de vida, buscando que se superen cada día en torno a las metas vitales.

Entonces, evaluar sigue implicando comprender y analizar la información que nos brinda el alumno en las actividades o experiencias propuestas, además, tomar en cuenta las múltiples variables interrelacionadas que intervienen en el proceso de evaluar, es ahí en donde la mayoría de las educadoras encontraba el desafío central, enfocándose únicamente en la visualización de resultados ¿qué sí? Y ¿Qué no saben los alumnos? a partir de pruebas o trabajos homogéneos que reflejaban el logro o dificultades obtenidas de cada alumno cumpliendo así con un requisito administrativo.

Argumentando la idea anterior se retoma una investigación realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (INEE) realizada en el año 2010, acerca de la educación preescolar en México y las condiciones para la enseñanza y aprendizaje, dentro de este

estudio se realizó un informe sobre las condiciones en que se ofrece el servicio de educación preescolar en nuestro país, con respecto a la evaluación se rescataron las creencias que tenían las educadoras sobre las orientaciones para la evaluación que ofrecía el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), tratando dos aspectos: la periodicidad de las evaluaciones y la manera cómo se llevaban a cabo, plasmado en la figura 2 tomada de dicho informe:

Figura 2.

Porcentaje de docentes de acuerdo con creencias de evaluación e índice normalizado, por modalidad educativa.

	EVALUACIÓN				INDICE NORMALIZADO DE EVALUACIÓN
	La mejor forma de hacer el seguimiento del desarrollo de las competencias de los alumnos es haciendo una lista de sus manifestaciones	Creo que principalmente se debe evaluar el inicio, a la mitad y al final de ciclo escolar.	Para conocer el nivel de desarrollo de un niño se le debe comparar con el desempeño del grupo	El expediente debe contener todos los trabajos que el niño hace en clase	
Nacional	86.5	78.4	33.1	40.8	47.6
Comunitaria	81.7	93.6	44.8	86.6	35.5
Indígena unitaria	90.2	83.0	64.0	82.5	31.8
Indígena no unitaria	91.4	83.4	58.2	82.7	35.0
Rural unitaria	88.0	77.1	42.9	41.0	45.9
Rural no unitaria	86.5	77.1	31.0	34.9	50.2
Urbana en contexto desfavorable	83.1	73.2	26.1	24.5	53.0
Urbana en contexto favorable	84.7	70.0	24.3	22.1	53.7
Privada	92.2	85.9	32.4	47.9	44.4

Nota. Adaptado de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2010) *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, p. 164.

En este estudio se identifica que, la gran mayoría de maestras a nivel nacional estuvo de acuerdo en que la mejor manera de hacer el seguimiento del desarrollo de las competencias de los alumnos es haciendo una lista de sus manifestaciones (86.5%). Estas listas de manifestaciones son conocidas también como listas de cotejo. Reflejando la contradicción con lo que proponía el PEP 2004; la evaluación debe estar centrada en los procesos de aprendizaje de los niños y lo que ocurre dentro de la jornada escolar es la principal fuente de información sobre este proceso (INEE, 2010), sin embargo, dentro de la práctica evaluativa las docentes que participaron en este estudio se enfocaron en la utilización y reconocimiento de un único instrumento para evaluar este “proceso”, lo que muestra que desde ese momento, existía una necesidad de conocer y emplear diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación que permitieran comprender y reflexionar en torno a los aprendizajes de los alumnos y las prácticas mismas.

Continuando, esta práctica se reflejó más adelante dentro del Programa de Estudio 2011, en donde la lista de cotejo apareció como un instrumento de evaluación que permitiría a las docentes valorar los avances y dificultades de sus alumnos, continuando así con la disonancia en cuanto a la valoración de procesos de aprendizaje. Cabe señalar que el actual Plan y Programa de Estudio 2017, menciona lo siguiente en torno a la utilización de este instrumento de evaluación:

Es necesario considerar que, debido a que cada niño avanza en su desarrollo y en sus aprendizajes a un ritmo propio, no es posible que todos los pequeños tengan los mismos avances o logros al mismo tiempo. Esto explica por qué es apropiado observar y registrar información relevante de sus procesos en el desarrollo de las actividades, enfocándose en el aprendizaje esperado que se pretende favorecer, y no utilizar listas de cotejo ni asignar una calificación al desempeño de los niños (SEP, 2017, p. 174).

Este instrumento continuaba empleándose como un recurso al momento de realizar la presente investigación, permitía recolectar información de avances o dificultades de los alumnos sobre las actividades realizadas durante la jornada de trabajo, las educadoras también hacían uso de la observación, dentro del diario de trabajo y el expediente de los alumnos para medir avances.

En este sentido, se consideraba importante conocer más sobre cómo eran utilizadas éstas prácticas evaluativas por las docentes y que tan funcionales eran para recuperar los procesos de aprendizaje de sus alumnos en la modalidad a distancia, y cómo utilizarían esa información para la mejora continua, tal como documentan Gómez & Seda (2008 como se cita en Gómez, Cáceres & Zúñiga, 2018), es posible reconocer que aunque en el plano conceptual las educadoras tienen ideas acerca de la evaluación cualitativa al llevarlo al plano práctico muestran dificultades, adoptando patrones tradicionales para evaluar.

Por otra parte, la administración educativa durante tiempo de pandemia se centró en desarrollar un enfoque humanista con la Nueva Escuela Mexicana, destacando la importancia de centrar el aprendizaje en los estudiantes, en sus características individuales, culturales y demográficas, dando parte a una evaluación más humanista, que cumpla con la función formativa para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3. La evaluación desde la nueva escuela mexicana

Con respecto a lo que ha comenzado a promover la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el reconocimiento de los docentes de transformación social, en cuanto a los alumnos les otorga el interés prioritario de la educación impartida por el estado, en este sentido los principios básicos de la educación pública son la integridad, la equidad y la excelencia (SEP, 2019), aunque, únicamente se cuenta con un marco normativo de la actual reforma educativa, de acuerdo con Segura (2020), la Nueva Escuela Mexicana requiere de un nuevo profesor que se adhiera a un proyecto educativo por escuela o zona escolar, a una comunidad es decir a otros

profesores con ideas parecidas, desarrollando comunidades de aprendizaje, orientados a las necesidades del contexto.

Esto se observó durante y después de la pandemia, cada escuela formó una red de aprendizaje que permitió enfrentar los retos de una educación y evaluación a distancia, promovido principalmente por los Consejos Técnicos Escolares, siendo estos los espacios para compartir experiencias, reflexionar sobre ¿en dónde estábamos? y ¿hacia dónde íbamos? evaluando los nuevos desafíos para generar conocimientos innovadores y formando una “organización inteligente” Pozner (2000).

2.4. Acompañamiento a docentes a través de las políticas educativas de México.

Continuando con las redes de aprendizaje que fueron necesarias implementar en tiempo de pandemia, vale la pena profundizar sobre el contexto del acompañamiento a docentes por parte del director retomando la investigación realizada por Monge, P., Laborín., J. & Siqueiros, J.(2019) autores que dan un panorama amplio acerca de los procesos de acompañamiento en el marco de políticas educativas en México:

1. En la Reforma Educativa 2013, se incorporó en este sentido la participación de tutores en apoyo a la labor docente durante los primeros años de servicio, todo ello acompañado de una normativa que delimitaba los procedimientos para acompañar (SEP, 2016); sin embargo, la propia escuela, el papel del director en términos pedagógicos, el funcionamiento de los colectivos docentes en un contexto inmediato no fueron aprovechados para construir estrategias de apoyo al profesor principiante, a pesar de haber sido detectadas como áreas de oportunidad en la implementación de dicho proceso de acompañamiento (INEE, 2017 pág. 35)
2. Particularmente, dentro de la LGSPD, aparece la figura de acompañamiento docente en las escuelas (Art. 22), el cual plantea que “con objeto de fortalecer las capacidades y competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso, tendrá durante el

período de dos años el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa” (DOF, 2013b).

3. En apoyo, la Ley General del Servicio Docente refiere el establecimiento de un Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), que estará integrado por personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica.

A partir de esta investigación se identifica que, el proceso de acompañamiento en nuestro país ha sido a partir de una iniciativa Pública, dándole mayor peso durante el ingreso del docente a las escuelas públicas, pero ¿en dónde quedan las demandas y necesidades de cada contexto escolar? ¿este acompañamiento debería ser dado únicamente al ingresar al sistema educativo?, regresando al tema de la pandemia, esta dio una oportunidad de cambiar estos “usos y costumbres”, en donde cada director escolar tuvo la oportunidad de visualizar a profundidad el contexto en el que se encontraba, las necesidades de los docentes y las condiciones en las que los alumnos aprendían, permitiendo generar estrategias para cubrir las necesidades que tenían los estudiantes y así avanzar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de una evaluación congruente.

Adentrándonos al tema de la pandemia por COVID-19, es importante reconocer cómo se implementó el uso de la Tecnología como estrategia de seguimiento y atención a los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la educación remota, específicamente en los procesos de evaluación.

2.5. El contexto de las TIC en México durante la pandemia.

Para De Moya y Cózar (2013, como se cita en Crespo y Palaguachi, 2020) las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los últimos años del siglo XXI se han convertido en un impactante y revolucionario fenómeno social, presente en las acciones humanas, sean estas de trabajo, formación, consumo y diversión convirtiendo todo en un ambiente virtual en constante cambio.

Particularmente en la pandemia del COVID-19; en donde la principal ventaja que tomaron las TIC fue de comunicarse de forma simultánea y sin establecer un contacto físico que pusiera en riesgo la salud de las personas, pero ¿qué pasaba cuando no se tenían las condiciones necesarias para establecer este tipo de comunicación? ¿Qué pasaba con las comunidades marginadas, rurales o indígenas? Que no contaban con acceso a estas tecnologías, desde la conexión a internet, televisión o dispositivos móviles, o simplemente no se sabía cómo utilizarlas desde docentes, padres de familia y alumnos, configurando la llamada brecha digital entre los que pudieron aprovechar las TIC y los que quedaron excluidos.

El término *brecha digital* fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, en los años noventa, para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC, años después se ampliaría para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros (Casanova, 2020).

Al respecto, en México según la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares más reciente (INEGI, 2018) sólo el 45 por ciento de los mexicanos contaban con una computadora y 53 por ciento tenía acceso a internet en casa, por lo tanto, en tiempos de COVID-19, la brecha digital tuvo consecuencias particularmente nocivas y de largo alcance, sobre todo por su incidencia en el sistema educativo.

En nuestro país, estuvimos frente a una doble brecha digital educativa, donde la desigualdad fue el mayor freno para emprender estrategias que permitieran alcanzar la educación que todos deseábamos, dentro y fuera de los centros escolares. La segunda brecha educativa tiene que ver con el limitado desarrollo de las competencias para usar y aprovechar las tecnologías y medios de comunicación (Trejo, 2020).

En primer lugar, porque los diversos gobiernos han sido poco eficientes en la creación de infraestructura y en la provisión de recursos tecnológicos. En segundo lugar, porque los

programas públicos han obviado la necesidad de adecuar los planes de estudio al presente ecosistema mediático. Y, en tercer lugar, debido a que ha sido insuficiente y mal entendida la formación didáctica del profesorado con respecto a la creación de ambientes mediáticos y digitales de aprendizaje, pues la educación que incluye tecnologías requiere, entre otras cosas, que los docentes comprendan la lógica que sugiere la literacidad mediática y digital.

De acuerdo con Trejo (2020) lo que demuestra la crisis que atravesamos es que la introducción de tecnologías al aula debe estar más allá de pensarlas como un recurso didáctico, pues se trata de artilugios que potencian la productividad, la (re) creación cultural y la participación política y social en las sociedades contemporáneas.

Surge entonces, una nueva necesidad para generar educación remota desde los procesos *sincrónicos y asincrónicos* en donde la **retroalimentación** entre el docente y el alumno es clave y vital en este contexto de educación online, y ya no solo se traslada este sentido a un núcleo de educación virtual; ya que la principal diferencia entre una y otra es si se promueve o no la interacción en tiempo real. La evaluación vista desde la innovación de la tecnología debe abordar la integración de la información compleja, transversal y progresiva. Para lograr este objetivo, la construcción de **rúbricas de evaluación** facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que el alumno comprenda los indicadores para evaluar su desempeño y sepa cuáles son las metas que tiene que alcanzar a nivel de competencias (Medina y Deroncele, 2019 como se cita en Mollo y Medina, 2020).

Esto nos hace pensar que es el docente el principal agente de cambio, que puede promover dicha revolución desde la educación. Pero para lograr ello, el docente debe estar capacitado a la par de la evolución de los sistemas educativos. En este contexto, Lorenz (1995 como se cita en Mollo y Medina, 2020) propone la teoría del caos, cuya máxima principal es que dentro del desorden tenemos la capacidad de adaptarnos y ordenarnos; demostrando ello a través de nuestro comportamiento a lo largo del tiempo, esta teoría, demuestra lo que pasó en

esos momentos de crisis, docentes modificando sus estructuras de enseñanza, reconfigurando su didáctica, adaptándose a las condiciones de las familias y de los estudiantes en educación preescolar, mismos que cuentan con algunas habilidades digitales, que sin duda apoyaron en este cambio de la educación presencial a educación remota y que a continuación se describen.

2.6. Habilidades digitales de los niños de 3 a 5 años.

Actualmente, los niños nacen en hogares digitales, y reciben estímulos desde una edad temprana, además de la televisión tradicional, que sigue ocupando un lugar central en sus vidas, se sienten atraídos por los móviles y tabletas de los padres. Los padres, bien porque quieren compartir con los niños las actividades que también aprecian, o porque necesitan entretener a los niños, consienten el uso de estos medios, y compran consolas y tabletas para los propios niños (Plowman et al., 2008; Genc, 2014; Lauricella et al., 2015).

Esto lo demuestran desde que asisten al preescolar, sus diálogos refieren a videojuegos, series, películas, o aplicaciones que tienen acceso dentro del hogar (YouTube, Netflix, Facebook o WhatsApp) por medio de celulares o tabletas, también se observa en el desarrollo motor fino, ya que usan preferiblemente el dedo índice para pintar o dibujar.

McEwen y Dubé (2015, como se cita en Brito y Dias, 2016) muestran que el uso de la tableta por parte de niños en edad preescolar aumenta su capacidad de atención y su concentración en las tareas y por lo tanto es un valor añadido para cualquier tipo de aprendizaje, también, los niños a esta edad sin saber leer o escribir, desarrollan estrategias complejas para buscar, seleccionar y reproducir al conocer aplicaciones, para los niños, las tecnologías digitales también son “juguetes”.

Otto y Pozzi (2012, como se cita en Brito y Dias, 2016) estudiaron el uso de aplicaciones de aprendizaje basado en el juego en preescolar, reportando un gran éxito, pero, varios estudios

coinciden en que los niños pequeños, aunque sean capaces de explotar las tecnologías digitales en gran medida de forma independiente, necesitan orientación y ayuda.

Brito y Dias (2016) concuerdan que el papel de los padres es crucial, ya que son los primeros mediadores, es con ellos con quienes los niños suelen tener sus primeras experiencias digitales, y los ven como ejemplos, replicando sus prácticas y preferencias, así como el papel de educador infantil/profesor, pues él toma esta mediación en las escuelas, estimulando y guiando a los niños.

Sin embargo, las actividades que se realizan en ambos contextos son inconexas, los padres no utilizan las tecnologías digitales como ayuda para estudiar o como herramientas educativas, sino que las ven más como un juguete con el que los niños interactúan, además, las escuelas de educación infantil no aprovechan las tecnologías digitales para tareas escolares, ya que no implican a las familias en actividades y no exploran todo el potencial de plataformas existentes para la comunicación entre la escuela-familia (Brito y Dias, 2016).

Referente al contexto en el que se desarrolla la investigación, los niños tenían en la escuela el acercamiento tecnológico por medio de la T.V. o pantallas con las que cuenta cada aula, en ella observaban videos educativos, canciones, juegos de lenguaje, audio-cuentos, juegos de palabras, adivinanzas, trabalenguas, documentales, o películas infantiles aprovechadas como recurso didáctico en alguna situación didáctica, esta era la interacción que tenían dentro del aula con las tecnologías, ya que no se cuenta con computadoras para cada alumno. Además, las docentes pedían ver en casa videos educativos o cuentos, pero solo eran esas las oportunidades para establecer relación tecnológica escuela-hogar.

En ese momento de pandemia, los alumnos que tenían la posibilidad de conectarse por medio de WhatsApp, Zoom o Messenger a las sesiones en línea, enfrentaban algo desconocido, desde tener la seguridad y confianza para hablar y expresarse frente a un celular o computadora, prestar atención a las indicaciones o actividades que proponían las maestras, lidiar con las fallas

de internet y conectividad, son algunos aspectos que reflejaban el acercamiento de los niños con las tecnologías, y que como menciona los autores, requieren del acompañamiento y apoyo de un adulto.

También estaba en esta dinámica la programación de “Aprende en Casa” propuesta por la SEP siguiendo las actividades, juegos o dinámicas que proponían, pero ¿Qué tan funcional era este tipo de interacción digital? Que pasaba ¿Cuándo no había adultos que apoyaran a la comprensión de las actividades? O que apoyaran al dinamismo que se esperaba tuvieran estos medios digitales, que como bien se sabe, el contexto social no permitía que todos los padres de familia estuvieran en casa, acompañando a sus hijos en el proceso de aprendizaje. Por tanto, es relevante indagar sobre el panorama que prevalecía en esos momentos en el país, con respecto al uso de las Tic y el papel que desempeñaron durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia.

CAPÍTULO III

Diagnóstico

Para dar introducción al contexto escolar en donde se realizó la intervención, a continuación, se describen las características generales del mismo, así como una breve narrativa profesional desde el papel de directora escolar, siendo de gran relevancia para el desarrollo de este trabajo, adentrando al lector en la realidad escolar que se vivía en ese momento.

3.1. Narrativa de una directora escolar de educación preescolar.

Mi nombre es Marlen Nohpal Méndez, nací el 23 de febrero de 1991, en el Estado de Tlaxcala, Méx. mi preparación profesional la curse en la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” en Panotla, Tlaxcala, egresando en el año 2013, sin embargo, debido a las escasas posibilidades que tenía mi estado de origen para adquirir una base como docente, tuve que migrar a otro estado, siendo este, el Estado de México.

En el año 2014 participe en el concurso de oposición propuesto por el gobierno de Enrique Peña Nieto, en el cual obtuve un buen lugar en lista de prelación, lo que me dio oportunidad de adquirir una plaza como docente de preescolar, llegando al municipio de Tepotzotlán, en una escuela ubicada en el centro, modalidad completa, en esa institución estuve laborando durante cuatro años, debido a que era turno vespertino me dio oportunidad de cubrir varios interinatos en la mañana como docente frente a grupo, lo cual me brindó una gran oportunidad para adquirir mayor experiencia y sobre todo conocer diversos contextos de la zona.

Para el año 2018, tuve la oportunidad de cambiarme de centro de trabajo, por medio de una permuta, esta decisión fue tomada con el propósito de estudiar una maestría y así avanzar en mi carrera profesional. Es en este año, en donde llego al “Jardín de Niños GM” en el cual se pone en práctica este trabajo de intervención, estuve un año como docente frente a grupo, lo

que me permitió conocer el contexto escolar, padres de familia y compañeras de trabajo, es en este ciclo cuando la directora escolar que estaba se retira del puesto para ser “auxiliar técnico de supervisión”, por tanto, llega otra maestra a cubrir el puesto.

Sin embargo, para el ciclo escolar 2019-2020, los lineamientos generados por el Servicio Profesional Docente no permiten que una maestra ajena a la institución cubra el puesto de dirección, en este sentido, una docente de la escuela debía cubrir ese lugar, es ahí en donde, tuve la iniciativa de proponerme como directora, las demás docentes y supervisora escolar estuvieron de acuerdo con la propuesta, es aquí en donde inicia mi camino como directora escolar, y al mismo tiempo inicio con la Maestría en Educación Básica, lo que me permitió aprender, tener más herramientas y llevar a la práctica los diferentes tipos de gestión dentro de la institución.

Este inicio, fue complicado, pues me tocó aprender durante una pandemia, lidiar con todas las situaciones y retos que estaban por venir, trabajar a distancia con las docentes, generar un clima de respeto y confianza. Transcurrió el tiempo y en mayo del 2021 realice examen para ascender de manera “vertical”, esto, porque el puesto que tenía en ese momento era “temporal”, sin embargo, la maestra que en un inicio había ido de manera temporal de la institución, fue basificada, lo que benefició para que ese lugar pasara al Servicio Profesional Docente como lugar disponible para concurso.

En agosto de 2021 obtuve los resultados del examen de promoción, quedando nuevamente en un buen lugar de ordenamiento, pasaron 15 días y me convocaron para asignación de CCT, para mi sorpresa cuando fue el turno de elegir escuela, estaba la misma en la que había trabajado durante dos años, sin pensarlo decidí quedarme ahí.

Por tanto, a partir de septiembre de 2021 obtuve mi plaza definitiva como directora escolar, lo que me permitió continuar reforzando todo lo trabajado hasta el momento, considero, que siendo la maestra más joven, con menos años de servicio, fue un gran reto

ganarme la confianza de mis compañeras, pero, siempre busque hacer “un cambio”, escucharlas, generar espacios de cooperación y colaboración, formar líderes dentro de la institución, motivándolas, resaltando sus logros, animándolas a mejorar cada día.

Para dar mayor profundidad, a continuación, se describen las características generales de la institución en donde se realizó la presente intervención.

3.2. Contexto Escolar.

La institución en donde se trabajó con el objeto de estudio es el Jardín de Niños “GM” ubicado en Bo. de la luz Santiago Cuautlalpan Tepotzotlán Edo. De México, modalidad general, turno matutino, se encontraba en una población rural, de acuerdo con el reporte emitido por INEGI (2010). La institución brindaba servicio desde el 18 de agosto de 2004 a la fecha; en el momento en que fue realizado esta intervención estaba conformada por 5 docentes frente a grupo las cuales atendían a niños y niñas en un rango de edad de 3 a 6 años.

Tres de ellas tenían a su cargo 3er. grado de preescolar y dos más 2do. grado, la docente que denominaremos con la letra “J” era una maestra de base, quien contaba con 17 años de antigüedad; ella atendía al grupo de 2ºA, la docente “B” también era de base y tenía 11 años de servicio y atendía al grupo de 2º B, la docente “F” era una maestra interina, contaba con 10 años de experiencia y estaba a cargo del 3ºA, la docente “R” era de base, tenía 15 años de antigüedad, encargada del 3º B, por último la maestra “F” tenía una antigüedad de 31 años de servicio a cargo del 3º C. En ese momento contaba con una directora sin grupo con 7 años de antigüedad en el servicio, un promotor de artísticas, quien trabaja únicamente un día a la semana. La matrícula del ciclo escolar 2020-2021 era de 108 alumnos; dividida de la siguiente manera 2º A 22, 2º B 24, 3ºA 21 ,3ºB 20 y 3º C 21 alumnos, de los cuales 55 eran hombres y 52 mujeres.

La escuela tenía una superficie de 1500 m. de terreno en el que se distribuyen cinco aulas de tabique, un aula de medios, un aula de artes, una dirección escolar, una bodega para material

de educación física y una biblioteca escolar, el mobiliario con que contaba el inmueble era de 120 sillas, 40 mesas para alumnos, 5 pizarrones, material de ensamble, material para educación física como aros, cuerdas, pelotas, postes, tapetes, ligas, conos y balones, y 5 televisiones, 6 mesas para docentes y sillas para maestras, una computadora de escritorio y una laptop. En cada una de las aulas existían libros del rincón y material de papelería; es importante mencionar que todos los alumnos contaban con los materiales proporcionados por la SEP, como son el libro mi álbum tercer grado, laminas didácticas, alfabeto móvil, la gran carrera, cuaderno para el alumno en relación con el Programa Nacional de Convivencia Escolar PNCE, así como textos informativos y literarios conforme al modelo educativo 2017. Se contaba con baños para niños, niñas, maestras y maestros, patio con arco techo para eventos cívicos, sociales y recreo de alumnos; el 100 % del perímetro de la superficie de terreno tenía barda.

El servicio de agua potable era de dos veces a la semana, también, había servicios básicos como luz eléctrica, drenaje, línea telefónica pagada por padres de familia y fosa séptica.

3.2.1. Características del contexto familiar, sociocultural y lingüístico.

Por otro lado, las encuestas realizadas a padres de familias durante el periodo de diagnóstico en el inicio del ciclo escolar 2020-2021 dataron que existía un 10 % de madres solteras, un 70% vivían en unión libre y el resto casados; un 70% las familias manifestaban armonía entre sus integrantes, se destaca que la estructura familiar en su mayoría era nuclear extensiva. La situación económica tiende a ser media baja, el ingreso económico proviene de padres empleados, obreros, choferes y la mayoría de madres se dedicaban al hogar; lo anterior desencadena carencia de recursos para atender las necesidades de alimentación, vestido, salud, cultura y recreación; el 85 % de las madres de familia se dedicaban al hogar lo que facilitaba que se involucraran en actividades de la escuela; preguntando por el desempeño de sus hijos, procurando cumplir con los materiales necesarios para las actividades diarias.

Existía un bajo nivel formativo de padres y madres, 70 % contaba con secundaria, 10 % con primaria, el 15 % restante con preparatoria o carrera técnica y solo un 5% con alguna licenciatura; dentro de la comunidad hay una biblioteca y algunos locales particulares brindaban servicio de internet, el deporte que se practicaba es el futbol en un 90% de las familias. Con respecto a la conectividad y acceso a internet que tenían los padres de familia en el contexto, las encuestas reflejaron lo siguiente: en promedio solo un 60% disponían de conexión a internet en casa, además, el 50% accedían a este internet mediante datos móviles y el otro 50% cuentan con wifi, un 95% cuenta con televisión en el hogar, un 85% con teléfono celular y solo un 17% de las familias contaban con computadora o laptop en casa y el otro 83% no tenían. Estas cifras permitieron realizar un plan de acción congruente a las posibilidades que había en el contexto escolar con respecto a la educación a distancia y tomar decisiones en torno a esto para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia, claramente en la institución se tenía un gran reto por delante.

Ya que se encuentra identificado el problema y el marco contextual en torno al objeto de estudio, es preciso hacer un reconocimiento o diagnóstico de este. En donde según Latorre (2005) “la finalidad es hacer una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (p.43).

3.3. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.

Por lo que a continuación se nombran los instrumentos de recolección de datos utilizados, y que de acuerdo con las *unidades de análisis* que propone Lofland et. al. (2005, como se cita en Hernández 2014, p. 397) se seleccionó la de *Prácticas*, ya que como se describió en párrafos anteriores se retoma la evaluación como una actividad continua, y definida por los miembros de un sistema social como rutinaria (Hernández, 2014 p. 397).

3.3.1. La Encuesta.

Debido a las condiciones sanitarias que enfrentaba en ese momento nuestro país por la pandemia COVID-19, se elaboró una *Encuesta* en línea (ver anexo 1) que como bien lo menciona López (como se cita en Cáceres, 1998, p. 33) es una herramienta que tiene diversidad de características, tales como:

- a) Variedad y flexibilidad de aplicaciones
- b) Comparabilidad
- c) Desarrollo tecnológico
- d) Oportunidad
- e) Comprensión
- f) Precisión
- g) Costo/eficiencia
- h) Experiencia profesional organizada

Estas características aportaron una aproximación inmediata para comenzar con el diagnóstico inicial en torno a la problemática identificada dentro de la institución, se pretendía que, por medio de la encuesta se conociera de manera general la evaluación utilizada por parte de las docentes, tiempos que utilizaban, instrumentos, momentos y propósitos de su evaluación con respecto al aprendizaje de los alumnos, además se incluyeron preguntas que permitieron identificar si conocían y utilizaban herramientas digitales para desarrollar una evaluación, acorde a las necesidades y retos que conllevaba esta pandemia.

3.3.2. La lista de cotejo

También, como instrumento de recolección de datos se diseñó una *lista de cotejo* (ver anexo 2) nombrada por Latorre (2005) como *lista de comprobación*, siendo una técnica de observación no interactiva, basada en la perspectiva del investigador sobre las acciones, actividades o ambientes, teniendo presente qué tipo de información se persigue, cómo se pretende recoger y cómo se va a registrar.

Esta lista de cotejo describía indicadores claros y concretos obtenidos de documentos normativos y de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje para los docentes tales como: *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión, Plan y programa de estudios, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación y Serie: herramientas para la evaluación en educación básica* aportando información sobre qué aspectos y elementos se debían tomar en cuenta en el proceso de evaluación formativa dentro de la planeación.

La lista de cotejo se implementó a partir de la planeación semanal que entregaba cada docente para reconocer la presencia o ausencia de diez indicadores definidos con respecto a la evaluación, lo que permitió analizar qué aspectos eran tomados o no en cuenta por las docentes desde el diseño de situaciones didácticas.

3.3.3. La guía de observación.

Dentro de la investigación cualitativa la observación investigativa no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos (Hernández, 2014, p. 432) por tanto, se diseñó una *guía de observación* (ver anexo 3) realizando anotaciones descriptivas e interpretativas de acuerdo con Cuevas (como se cita en Hernández, 2014, p. 434). Esta guía se implementó en las sesiones virtuales que realizaban las docentes una vez a la semana con los estudiantes, lo que permitió conocer y analizar las acciones y procesos que realizaban las docentes en torno a la evaluación de aprendizajes en la modalidad a distancia.

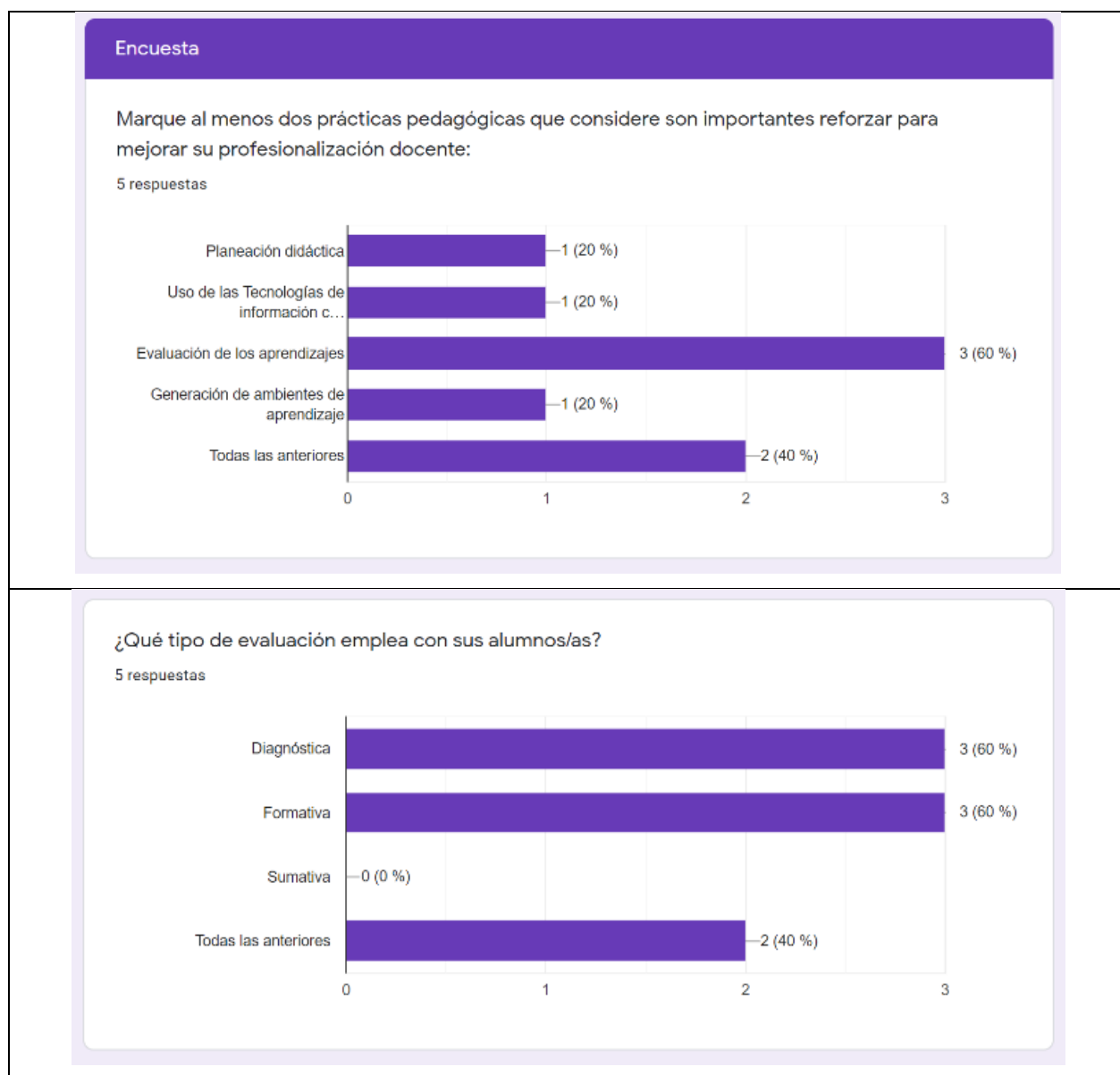
Después de haber aplicado estos instrumentos a las docentes de educación preescolar, a continuación, se describen los resultados obtenidos, mismos que permitieron elaborar el plan de acción de acuerdo con las necesidades identificadas con respecto a la evaluación que utilizaban las docentes de educación preescolar.

3.4. Resultados de la encuesta.

A continuación, se presenta una muestra de los resultados obtenidos de la encuesta (Ver anexo 1) realizada el 31 de julio del 2020 por medio de la aplicación Google Forms:

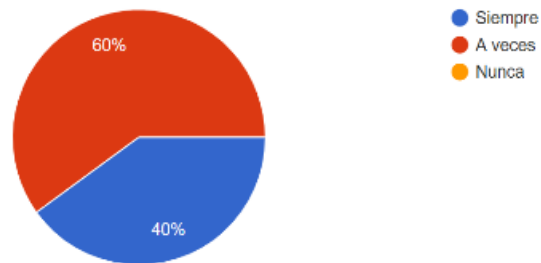
Figura 3.

Resultados la encuesta realizada a las docentes sobre la evaluación en educación preescolar.



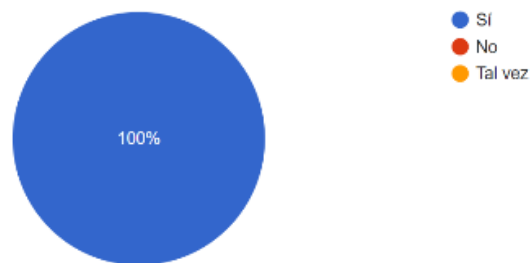
¿Qué tan frecuente practica la retroalimentación con sus alumnos/as?

5 respuestas



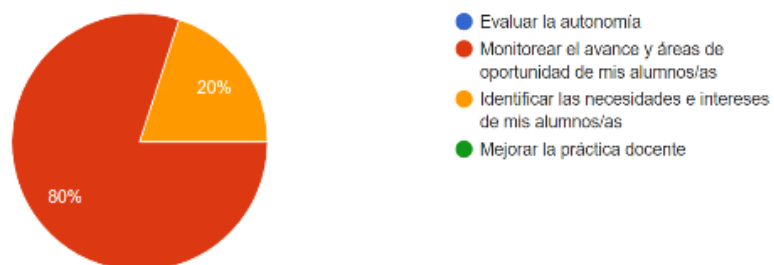
¿Considera que la retroalimentación es importante para transformar a la evaluación en una oportunidad para aprender?

5 respuestas



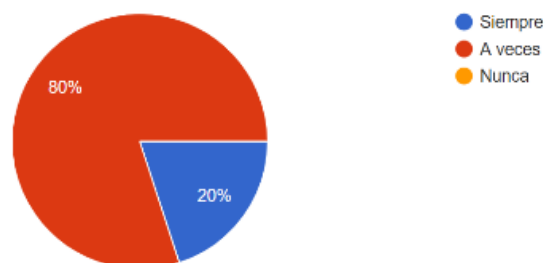
¿Cuál es la finalidad de la evaluación que promueve con sus alumnos/as?

5 respuestas



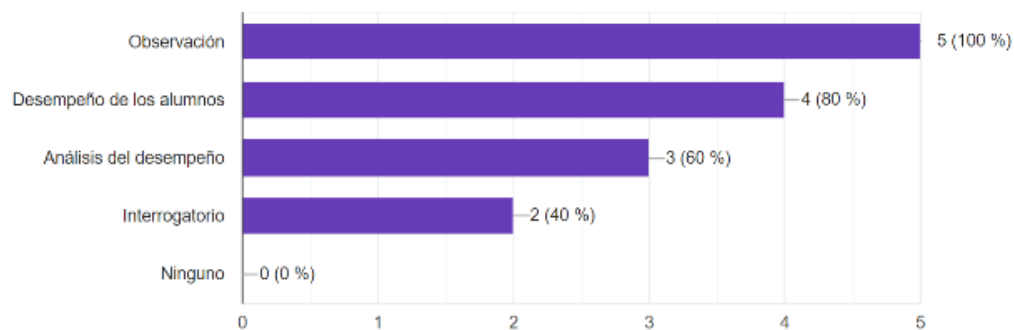
¿Define y comparte los criterios de evaluación con sus alumnos/as?

5 respuestas



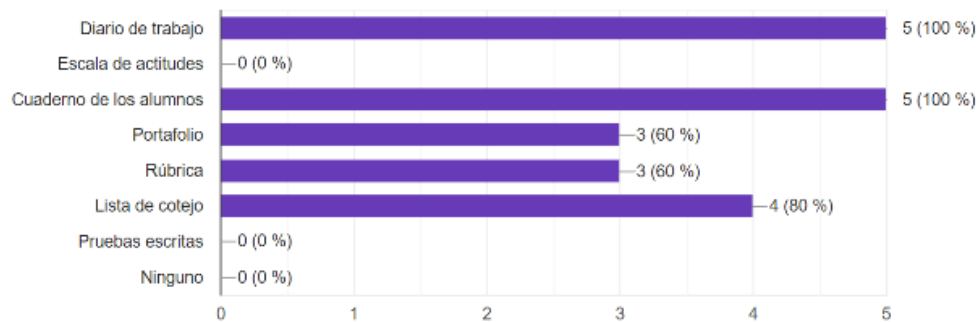
¿Qué técnicas de evaluación conoce para la evaluación del aprendizaje?

5 respuestas



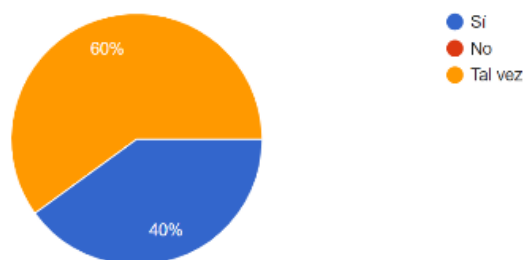
¿Cuál de los siguientes instrumentos de evaluación emplea para evaluar los aprendizajes de sus alumnos/as?

5 respuestas



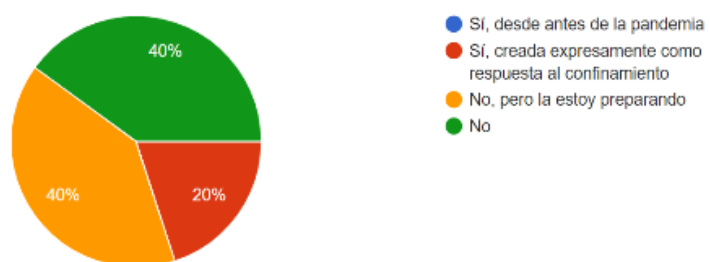
¿Considera que el proceso de evaluación se puede realizar de manera virtual para los alumnos/as de educación preescolar?

5 respuestas



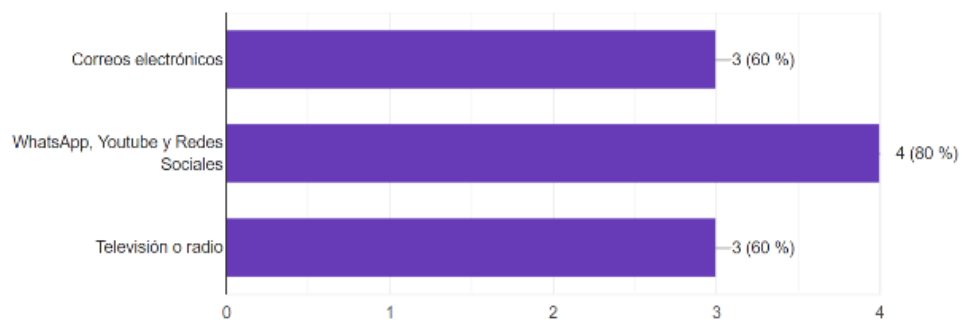
¿Cuenta con alguna plataforma digital para realizar una evaluación a distancia?

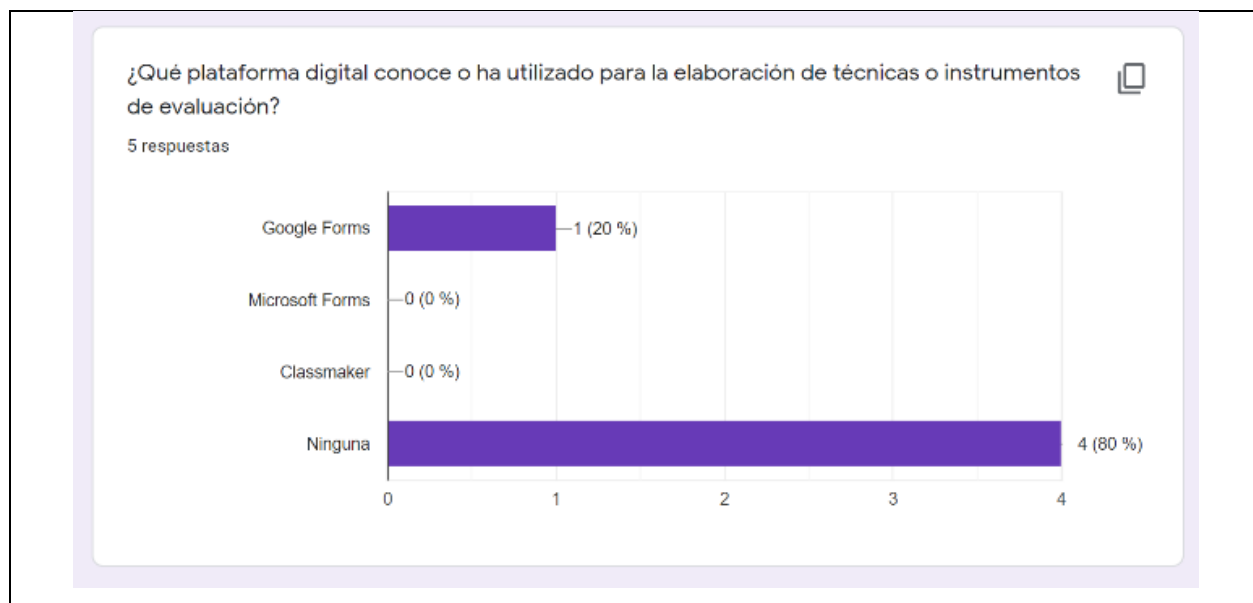
5 respuestas



¿Cuenta su institución con otras soluciones tecnológicas para apoyar la enseñanza a distancia?

5 respuestas





Nota. Elaboración propia.

La aplicación de esta encuesta permitió tener un acercamiento y panorama general sobre las concepciones que tenían las docentes acerca de la evaluación dentro de su práctica docente, en donde un 100% respondió que conocía el significado del concepto de evaluación.

Se rescató que el 100% de las docentes consideraba importante reforzar la evaluación como práctica pedagógica para mejorar su profesionalización por encima de la planeación, uso de las tecnologías y la generación de ambientes de aprendizaje, lo que reflejaba la necesidad que tenían las docentes de la institución sobre este aspecto pedagógico.

En cuanto a los tipos de la evaluación tres de las cinco docentes respondieron que realizaban una evaluación diagnóstica y formativa, las otras dos añadieron la evaluación sumativa, que como señala (SEP, 2012), se basa en la recolección de información acerca de los resultados de los alumnos, así como de los procesos, las estrategias y las actividades que ha utilizado el docente y le han permitido llegar a dichos resultados, si bien la evaluación sumativa es relacionada con un “resultado” o una “calificación”, en la educación preescolar se puede partir de esta recolección de información, de la reflexión y análisis de los procesos por los cuales

aprenden los alumnos, lo que reflejó un cierto desconocimiento por parte de algunas docentes al reconocer únicamente la evaluación diagnóstica y formativa en sus prácticas.

Otro aspecto importante que se observó es que, si bien todas las docentes consideraban importante realizar una retroalimentación a los alumnos como parte de la evaluación, únicamente el 40% mencionó que la realizaba “siempre” y el otro 60% mencionó que “algunas veces”, lo que permitió cuestionar por qué no se realizaba esta retroalimentación de manera frecuente, siendo esta un andamiaje fundamental para el desarrollo del aprendizaje y especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del desempeño del alumno en relación con criterios establecidos, y que, de acuerdo con la encuesta únicamente el 20% de las docentes definía y compartía dichos criterios de manera frecuente y el otro 80% lo realizaba en ocasiones, siendo estos elementos fundamentales para evaluar las producciones y procesos de los estudiantes.

En cuanto a la finalidad que daban a la evaluación, el 100% de las docentes se refirió al aprendizaje, intereses y necesidades de los estudiantes, dándole menor valor a la mejora de su práctica.

La técnica de evaluación que más conocían y utilizaban las docentes era la observación por medio del diario de trabajo, y el cuaderno de los alumnos seleccionando ciertas actividades gráficas para evaluar los aprendizajes esperados durante cierto periodo o secuencia didáctica.

El 100% de las docentes mencionó que utilizaba el diario de trabajo y el cuaderno de los alumnos como instrumento de evaluación, un 60% respondió que hacía uso de listas de cotejo y el 40% utilizaba rúbricas.

En cuanto a la evaluación a distancia el 60% de las docentes no estaba convencida de que se podía realizar a los alumnos bajo estas condiciones, lo que reflejó el desconocimiento que se tenía sobre ¿Cómo realizar la evaluación bajo la modalidad remota?

Es relevante rescatar que el 20% de docentes respondió que comenzaba a utilizar alguna plataforma para evaluar a sus alumnos, entonces, existía un 80% que desconocía qué

plataformas digitales utilizar para reforzar la evaluación de los aprendizajes, reflejando otra necesidad dentro de la institución.

3.5. Resultados de la lista de cotejo.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la implementación de la lista de cotejo (ver anexo 2) de la planeación didáctica que realizaron las docentes en la semana del 22 al 26 de febrero de 2021.

Figura 4.

Resultados de la aplicación de la lista de cotejo de la planeación.

LISTA DE COTEJO DE LA PLANEACIÓN																					
Dimensión 3. Un docente que genera ambientes favorables de aprendizaje y participación de todas las niñas, los niños o adolescentes.																					
Parámetro 3.4 Evalúa de manera permanente el desempeño de los alumnos, a través de diversas estrategias para valorar los aprendizajes y su intervención docente.																					
Docentes	Indicadores																				
	1. Diseña una situación didáctica enfocada en el aprendizaje esperado que se pretende favorecer.		2. Describe que tipo de evaluación va a implementar: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.		3. Establece las técnicas de evaluación a utilizar: observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño e interrogatorio.		4. Menciona los instrumentos de evaluación a utilizar: rubricas, listas de cotejo, registro anecdótico, observación directa, producciones escritas y gráficas.		5. Se expresan con claridad las actividades para identificar los conocimientos previos de los alumnos.		6. Describe las acciones para evaluar en los diferentes momentos de la secuencia didáctica.		7. Se desarrollan actividades de evaluación congruentes con el aprendizaje esperado propuesto.		8. Se plantean actividades para la retroalimentación.		9. Diseña instrumentos de evaluación considerando indicadores pertinentes al aprendizaje esperado.		10. Establece con claridad los criterios en los instrumentos de evaluación.		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI
Docente J.	X			X	X		X		X		X	X			X		X		X		X
Docente B.	X			X	X		X		X		X		X		X		X		X		X
Docente F.	X			X	X		X		X		X		X		X		X		X		X
Docente R.	X			X	X		X		X		X	X		X		X		X		X	
Docente N.	X			X	X		X		X		X	X		X		X		X		X	
TOTAL	5	0	0	5	5	0	4	1	3	2	3	2	5	0	0	5	0	5	0	5	

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se observó que el 100% de las docentes diseñaba en su planeación una situación didáctica enfocada en aprendizaje esperado que pretendían favorecer, sin embargo, el 100% de las docentes no describía el tipo de evaluación a implementar con los estudiantes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) dejando de lado la evaluación *participativa*, en donde el docente evalúa al involucrar otros actores educativos, lo que permite establecer acuerdos y negociaciones entre los involucrados, convirtiendo a la evaluación en un recurso común para mejorar el aprendizaje (SEP, 2012).

En el tercer indicador referido a la descripción de las técnicas de evaluación a utilizar el 100% mencionaba la *observación* con el diario de clase; *el desempeño de los alumnos* por medio de los cuadernos de los alumnos y el *análisis del desempeño* por medio del portafolio de experiencias. Para el cuarto indicador el 20% no plasmaba en su planeación qué instrumento utilizaría, por lo que, el 80% si lo describía en su planeación, tomando en cuenta listas de cotejo, el diario de la clase y la observación directa de las producciones de los estudiantes.

Para el quinto indicador el 60% de las docentes plasmaba con claridad las actividades que ayudarían a rescatar los saberes previos de los niños, siendo en su mayoría preguntas detonadoras que conllevan a la reflexión para saber qué saben o conocen de aprendizaje que se pretende favorecer, tal como: *en plenaria realizaremos preguntas sobre ¿qué es medir? ¿para qué nos sirve medir? ¿Cómo podemos medir? ¿conocen algún instrumento que nos ayude a medir? se anotan sus inferencias en el pizarrón y con apoyo del diccionario buscamos el significado para dar lectura y verificar quién acertó en la definición.* por su parte, el 40% no describía cómo recuperar estos saberes previos, iniciando sus actividades sin tomar en cuenta esta evaluación diagnóstica.

Para el sexto indicador, referido a la descripción de las acciones a evaluar en los diferentes momentos de la situación didáctica, solo el 60% lo realizaba tomando en cuenta el aprendizaje esperado, respondiendo a la pregunta ¿qué evaluar? Ya que, en la educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados, para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen (SEP, 2012). Algunos enunciados que se obtuvieron de las planeaciones son los siguientes: *utilizan estrategias propias para solucionar problemas que les implican agregar y quitar elementos; identifican las características de las plantas de tierra y mar; y conoce y utiliza los instrumentos de medición.*

En el indicador número siete el 100% de las docentes desarrollaba en su planeación actividades congruentes que le permitían evaluar el aprendizaje esperado que pretendían favorecer, como ejemplo se tiene: *A.E. Mide objetos o distancias mediante el uso de unidades no convencionales; actividad: elige 3 objetos de casa que te interese medir, utiliza la mano, pie o un listón para medirlos, posteriormente registra la información en tu libreta, contesta lo siguiente ¿Qué cantidad de manos o pies mide el primer objeto? ¿Cuál es más largo? ¿Cuál es más corto? ¿Cómo lo supiste?*

Con respecto al indicador número ocho, el 100% de las docentes no describía acciones o actividades que le permitían retroalimentar el proceso de aprendizaje, ya que como menciona Sheppard (2008 como se cita en SEP, 2012) la retroalimentación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje, docente-alumnos y deben tener una comprensión compartida.

Por último, aunque en el indicador número cuatro el 100% de las docentes describía en la planeación el tipo de instrumento a utilizar, el 100% no lo presentó y por tanto no se observan los criterios de evaluación que menciona el criterio número diez, siendo un área de oportunidad para todas las docentes.

3.6. Resultados de la guía de observación.

A continuación, se resumen los hallazgos relevantes con respecto a las observaciones realizadas en el mes de febrero del 2021 a las docentes de manera virtual, a partir de la guía de observación diseñada (ver anexo 3).

El 60% de las docentes rescataba los saberes previos de los estudiantes mediante cuestionamientos claros que permitían conocer lo que sabían o conocían los alumnos y el otro 40% no lo realizaba, ya que iniciaban con la actividad sin realizar alguna actividad que rescatará saberes previos, algunos ejemplos de las docentes que si lo hacían son: *Docente J.: ¿Qué recuerdas del video de Efi? ¿de qué más nos hablaba? A lo que respondieron Nicolas: Efi nos*

platicaba algo ¿qué platicaba? Sobre encontrar personajes ¿Qué es un cuento? ¿alguien recuerda? Docente B.: La docente comparte el objetivo de la clase comentando que hoy ayudaran al gato a llegar al veterinario con apoyo de la lámina didáctica “mi gato necesita un doctor” ¿cómo podemos llegar a un lugar? ¿Cómo llevar a nuestro gato al veterinario? ¿Qué es un croquis? ¿Qué es un punto de referencia?

Por otra parte, dentro de la práctica se identificó que el 100% de las docentes no compartía los criterios de evaluación a sus estudiantes, no mencionaban qué era lo que esperaban que hicieran los alumnos.

El 100% de las docentes no realizaba devoluciones a sus estudiantes que como menciona Wiggins “la devolución es información sobre cómo una persona se desempeñó... la mejor devolución es altamente específica, directamente reveladora o altamente descriptiva de lo que realmente resultó (1998, p. 46), las devoluciones que realizaban eran en tono valorativo, tales como: *imuy bien!, ifelicidades!, es correcto, no tuviste razón, te equivocaste, bien hecho.*

Con respecto a las actividades de evaluación el 80% las realizaba de manera explícita con los alumnos, por medio de cuestionamientos claros o actividades concretas para saber qué sabían y cómo resolvían problemas o situaciones que se les planteaban, algunos ejemplos fueron: *Docente J.: ¿Qué paso con la princesita? Oliver: estaba en su castillo y su mamá no la dejaba salir porque era de bombón y se iba a derretir, Ignacio: no podía salir porque era hecha de bombón, docente ¿Quién llegó? ¿Qué le dijo? Omar: llego un sapito, le dijo que había visto un rio, docente ¿Qué iba a hacer el sapito Nico? Nicolas: iba a contar historias ¿de qué trato el cuento? ¿Cómo era la cueva? ¿Qué hacía el hada? ¿entonces qué le pasó? ¿Cuál era el personaje? Docente F.: ¿Cuál es la colección que tiene más elementos? ¿Dónde hay más? ¿Cómo lo supiste? ¿Cuál es la colección que tiene menos elementos? Sergio tiene dos conjuntos: el de pinzas y de taparrosas ¿Cuál tiene más? ¿Por qué?*

Para el cierre de las actividades el 80% de las docentes no realizaba una coevaluación o autoevaluación, la mayoría implementaba la heteroevaluación docente-alumno, lo que no permitía que se activaran los estudiantes como fuente de aprendizaje para sus pares. Únicamente una docente intentó realizar esta autoevaluación a partir de la comparación directa entre los resultados dados por los alumnos: *Docente F. Aaron repartió sus piedras para que tuvieran la misma cantidad, Danae agrego, Perla quito elementos ¿tienes el mismo resultado? ¿Por qué no? ¿Cómo lo hiciste? ¿Cómo lo volverías a hacer?*

El 80% de las docentes promovía la reflexión en los alumnos sobre lo visto en la clase para cerrar la situación didáctica, con preguntas como: *Docente J. ¿Qué aprendimos hoy? ¿Qué debe tener un cuento? Docente F. ¿Cómo se sintieron hoy? ¿Qué se les dificultó más? ¿Qué aprendieron hoy? Docente R. ¿les gusto jugar a contar? ¿Qué se les hizo más difícil? Docente N. ¿Cuáles fueron los instructivos? ¿para qué nos sirve un instructivo? ¿recuerdan que elementos debe llevar un instructivo?*

Dentro de la intervención docente se observó que el 100% de las docentes se apoyaba de la *observación directa* para recopilar información de los estudiantes, sin embargo, no utilizaban algún instrumento de evaluación para plasmar los procesos de aprendizaje, tampoco se observaron criterios claros para que los estudiantes comprendieran qué es lo que se esperaba de ellos y cuáles eran las metas de aprendizaje.

3.7. Triangulación de datos y conclusión del diagnóstico.

A continuación, se presenta la matriz de triangulación (ver tabla 2) la cual permitió contrastar las conclusiones que se formularon desde la perspectiva de cada técnica e instrumento implementado.

Tabla 2.

Matriz de triangulación de las técnicas e instrumentos de recolección de datos implementados.

Categorías	Conclusiones Encuesta	Conclusiones Lista de cotejo	Conclusiones guía de observación
Tipos de evaluación	Las docentes mostraron cierto desconocimiento sobre qué tipo de evaluación implementar.	El 100% de docentes no describían que tipo de evaluación implementarían dentro de su planeación.	El 80% de docentes no realizaban una coevaluación o autoevaluación dentro de la situación didáctica.
Evaluación diagnóstica		El 60% de docentes plasmaron con claridad las actividades que ayudaban a rescatar los saberes previos de los alumnos.	El 60% de docentes rescataba los saberes previos mediante cuestionamientos o actividades al inicio de la clase.
Retroalimentación	El 60% realizaba siempre una retroalimentación con los estudiantes.	El 100% de docentes no describía acciones o actividades que permitían retroalimentar el proceso de aprendizaje.	El 100% de las docentes no realizaba devoluciones a sus estudiantes que apoyarían a la retroalimentación.
Criterios de evaluación	El 20% de las docentes definía y compartía de manera constante los criterios de evaluación con sus alumnos.	El 100% no describía criterios para evaluar.	El 100% de las docentes no definía criterios para guiar la evaluación y tampoco los compartía con los estudiantes.

Instrumentos de evaluación	El 100% de las docentes seleccionaron que empleaban instrumentos de evaluación como el diario de trabajo, listas de cotejo y rubricas dentro de su práctica.	El 80% de las docentes describía que utilizaban la observación por medio del diario de trabajo para recopilar información. El 100% de las docentes no presentaba los instrumentos que utilizaría para evaluar el proceso formativo de los alumnos: listas de cotejo o rúbricas.	El 100% utilizaba la observación directa para recabar información de sus alumnos y la plasmaba en su diario de trabajo, no utilizaban otro tipo de instrumento.
-----------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota. Elaboración propia.

En la tabla anterior, se identificaron algunos aspectos que vale la pena reflexionar; existía cierta relación entre lo que contestaron en la encuesta con respecto a qué tipo de evaluación implementar dentro de la intervención didáctica, y ese desconocimiento se observó claramente en las situaciones implementadas con los estudiantes, la mayoría implementaba actividades en donde los alumnos realizaban algún producto para evaluarlos, haciendo uso de la heteroevaluación docente-alumno, esta evaluación normalmente la implementaban al revisar sus tareas por medio de videos, fotografías o trabajos, pero en escasas ocasiones se generaba éste diálogo entre pares o bien oportunidades para que cada uno evaluara su proceso. Reconociendo que, como lo menciona SEP (2017), la autoevaluación favorece los procesos de autorregulación de aprendizaje y la coevaluación propende a desarrollar un papel activo de ayuda recíproca donde se reciben aportes y se contribuye a nuevas ideas.

Con respecto a la evaluación inicial que permitiría reconocer los saberes previos de los estudiantes, entre el instrumento de lista de cotejo y en la guía de observación se mostró congruencia, ya que, las docentes que sí contemplaban estas actividades lo llevaban a la práctica con sus estudiantes, proponiendo actividades introductorias, con cuestionamientos claros, o recursos que permitían generar un panorama inicial sobre lo que conocían o no sus alumnos del tema presentado, sin embargo, un 40% no lo realizaba por lo que se requirió reforzar este aspecto, reconociendo que las actividades iniciales son un punto de partida para la toma de decisiones.

Otro aspecto importante fue la retroalimentación, aunque, en la encuesta todas las docentes contestaron que sí realizaban este ejercicio devolutivo con los estudiantes, tanto en la planeación como en las sesiones virtuales que tenían con los alumnos, ninguna lo realizaba, limitándose a realizar valoraciones de los trabajos, tales como: “lo hiciste muy bien”, “tu trabajo

es excelente”, “gracias por tu participación”, “te felicito”, entre otras más, lo que ocasionaba que el estudiante no tenga información específica sobre qué y cómo mejorar su desempeño.

Por tanto, este sería un aspecto esencial para trabajar con el equipo docente, ya que, de acuerdo con Wiggins (1998) la mejor devolución es altamente específica, directamente reveladora o altamente descriptiva de lo que realmente resultó.

En referencia a los resultados obtenidos sobre los criterios de evaluación, se observa una discrepancia entre el primer instrumento de diagnóstico que es la encuesta con los otros dos, en donde, 20% de docentes afirmaba que sí definían y compartían de manera constante estos criterios, pero, lo que se identificó fue que ninguna describía criterios y tampoco los implementaba dentro de la práctica docente.

Por último, se destaca la gran necesidad de conocer y ampliar el conocimiento que tenían las docentes en cuando al uso de diversos instrumentos de evaluación, debido a que únicamente implementaban el diario de trabajo para recopilar información de los alumnos, y que como se describió anteriormente, las sesiones virtuales eran el único espacio en donde ellas podían rescatar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, y que solo se contaba con máximo una hora a la semana para esto, las docentes requerían de por lo menos otro instrumento que les facilitara esta práctica evaluativa y que estuviera acorde al nivel escolar de los estudiantes.

A partir de esta reflexión se tomó la decisión de orientar a las docentes que forman parte de esta intervención en las siguientes categorías de análisis:

- a) Tipo de evaluación que utilizan**
- b) Evaluación inicial**
- c) La retroalimentación**
- d) Criterios de evaluación**
- e) Instrumentos de evaluación**

En consecuencia, se buscó fortalecerlas por medio de acciones *de acompañamiento pedagógico desde la función directiva*, orientando a las docentes a transformar el proceso de evaluación, éstas les permitirían conocer que avances o dificultades presentaban los estudiantes, en qué procesos de enseñanza se encontraban y cómo continuar desarrollando experiencias de aprendizaje que permitieran tener un panorama acorde a la realidad de esos momentos.

Por otra parte, se pretendía que reconocieran la importancia de la retroalimentación de manera consciente y planificada, además que lograran diseñar y utilizar instrumentos de evaluación pertinentes, con criterios claros, que sirvieran para el registro de información de manera más práctica y real dentro de las sesiones virtuales, y no que solo se enfocaran en la observación, ya que muchas veces se debía evaluar a partir de otros recursos como: fotografías, videos o audios.

CAPÍTULO IV

Marco teórico

Siguiendo con este trabajo de intervención, es importante conocer más acerca de la evaluación, los primeros usos de la terminología, las primeras experiencias didácticas y los primeros autores que incursionan en este tema, para posteriormente, dar continuidad a diversos trabajos de intervención e investigación que se enfocan específicamente en la evaluación en tiempos de pandemia, dando un sustento teórico del objeto de estudio.

4.1. Antecedentes teóricos de la evaluación.

El interés por la evaluación se remonta a mucho tiempo atrás. Forrest (como se cita en Sacristán, 2002) sitúa su primera manifestación histórica en el siglo II (a.C.), tratándose de una práctica china para seleccionar funcionarios. Se trata de las primeras prácticas selectivas de evaluación oral. Lemus (2012) añade que, algo así como un cuestionario de evaluación que utilizaron Sócrates y otros maestros de la época en sus prácticas de enseñanza, alrededor del siglo V (a.C.). Sitúa los sistemas de evaluación educativa (dogmáticos), entre los siglos V y XV (d.C.). No tan lejano, Lemus nombra a dos países precursores de la evaluación, durante el siglo XIX: Estados Unidos, en 1845, comienza a aplicar los test de rendimiento a estudiantes, con objeto de contribuir a la educación de los estudiantes y Gran Bretaña, donde existieron comisiones para evaluar los servicios públicos.

Hernández y Guzmán (1991 como se cita en Alcaraz, 2015), añaden un dato histórico curioso, dicen que en Gran Bretaña fue creada una comisión para evaluar la educación en Irlanda y que entre sus conclusiones se encontraba que el progreso de los niños (en las escuelas estudiadas) era menor al que debería ser. Para lo cual recomendaban una medida que atajara el problema: “pagar por resultados”, es decir, que parte del salario del profesorado iría en proporción a las calificaciones obtenidas por el alumnado al final del año escolar. Esto parece relevante, ya que el profesorado de ese entonces estaba condicionado a las evaluaciones de sus

alumnos, por lo que la evaluación fungía como medida para reconocer el “buen trabajo” o no de los maestros.

Rescatando la investigación realizada por Alcaraz (2015, p. 20) en donde se realiza una descripción de las principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX (ver tabla 3):

Tabla 3.

Principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX.

1ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (HASTA 1930)	2ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (1930-1957)	3ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (1957-1972)	4ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (DESDE 1973)
Se asume el positivismo de las ciencias fisiconaturales	Tyler acuña el término de “evaluación educativa”	La evaluación se asocia a la toma de decisiones	Se produce una “eclosión” de modelos de evaluación
Interés por la medición científica de las conductas humanas	Se va más allá de la evaluación psicológica	Interés por rendir cuentas (accountability). El alumnado seguía sujeto directo de la evaluación, pero, además, también el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización...	Entre esos modelos aparecen los cualitativos, impregnados por la lógica del constructivismo. El interés se basa en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos educativos
A través de la aplicación de instrumentos de forma técnica (tests de inteligencia y personalidad)	A partir de la propuesta de B. Bloom se define el currículum en términos de conductas (a través de objetivos muy precisos). Predomina el uso de tests.	Cronbach incluye los cuestionarios, las entrevistas, y la observación como técnicas de evaluación	Es necesario fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa a través de la utilización de métodos participativos
Valoración de resultado de los programas educativos en estudiantes a través de la aplicación de tests, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales	La evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos propuestos, con objeto de valorar la eficacia de los programas. Aunque, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa	La evaluación sirve para rendir cuentas. Y éstas deben tener incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones. Las decisiones deben mejorar la enseñanza	La evaluación es una herramienta que facilita el empoderamiento, la emancipación de los individuos

Medición es sinónimo de evaluación, anteponiéndose el término medición

El término evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición

Se incluye el término “juicio”. Se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez, que emite juicios.

Deja de hablarse de “medición”, para avanzar en el concepto de evaluación educativa

“Evaluación basada en la norma”. Informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con un grupo.

“Evaluación basada en criterios”. Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar.

Predomina la “evaluación criterial”. Scriven acuña los términos “evaluación formativa” y “sumativa”, o “evaluación intrínseca” y “extrínseca”.

Aparecen modelos alternativos (“Evaluación respondiente” de Stake, “democrática” de McDonald, “iluminativa” de Parlett y Hamilton, la “evaluación como crítica artística” de Eisner, entre otros).

Nota. Adaptado de Alcaraz Salarirche, Noelia (2015). *Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica*.

Como bien se describe en la tabla anterior, la evaluación ha surgido a partir de un modelo de “medición” en donde las bases están en la valoración de resultados por medio de test y encuestas para el cumplimiento de “normas” desde el enfoque empresarial, en donde poco a poco se observan términos como criterios, estándares, toma de decisiones, cuestionarios, entrevistas, observación, evaluación criterial, evaluación sumativa, hasta llegar al constructivismo en donde, la evaluación da un giro en el enfoque cualitativo, dando más relevancia al intercambio de ideas, valores y experiencias, sin embargo, se pregunta ¿ha existido un cambio verdadero en el paradigma de la evaluación? ¿los profesores y maestros han actuado bajo esos principios de cambio y transformación? Es por eso, que parece relevante rescatar cómo ha funcionado la evaluación en América Latina para tener un contexto amplio al respecto.

4.1.1. Antecedentes de la evaluación en América Latina

De acuerdo con Ravela (2001) quien en 1999 participó en el Grupo de Trabajo sobre los Estándares y Evaluación (GTEE) del PREAL, produciendo un primer documento de análisis sobre la situación de los sistemas nacionales de evaluación desarrollados en América Latina en el periodo 1995-2000, en países como Brasil, Bolivia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Paraguay y Uruguay, permitiendo estudiar sobre, con qué propósitos estaba desarrollada la evaluación en dichos países. Por lo que, se rescatan las finalidades y propósitos de dichos sistemas (ver tabla 4) para posteriormente desarrollar un análisis sobre cómo fue empleada la evaluación educativa en Latinoamérica en sus inicios y cómo ha influido en el sistema de evaluación en México.

Tabla 4. *Países latinoamericanos y la evaluación educativa, propósitos y finalidades.*

País	Sistema	Propósito/finalidad de la evaluación	Año	Decreto/Institución
Uruguay	Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE)	Una evaluación censal que produce información acerca del grado en que los escolares que egresan del nivel primario han logrado desarrollar las capacidad y conocimientos fundamentales en Lengua Materna y Matemáticas.	1996	Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) Unidad de Medición de Resultados Educativos; Evaluación Censal de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática, 6to. año de Enseñanza Primaria, 1996
Paraguay	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE):	Generar información permanente valida, confiable y oportuna sobre el nivel del logro de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y alumnas al finalizar cada ciclo educativo. Herramienta para retroalimentar procesos de gestión y toma de decisiones.	1996	Ministerio de Educación. Primer informe de resultados. Sexto Grado 1996.
Chile	Sistema de Medición de calidad de la Educación- (SIMCE)	Mide para mejorar la calidad de la educación, entregando información acerca de los resultados para su análisis, interpretación y formulación de planes de acción remediales eficientes, concretos y evaluables.	1996	Ministerio de Educación, República de Chile. Boletín Informativo N°5 para Profesores. Educación Básica. Análisis e Interpretación de Resultados 1996
Bolivia	Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL)	Estimular la generación de acciones innovadoras y la iniciativa de los maestros en el mejoramiento de la calidad de la educación. Orientar recursos. Orientar acciones técnico-pedagógicas.	1997	Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación; Rendimientos Escolares de 3° y 6° de Educación Primaria en Lenguaje y Matemática y Factores Asociados. SI MECAL, 1997.

		Sensibilizar y comprometer a los líderes de opinión a participar al mejoramiento de la calidad educativa.		
Costa Rica	Programa de Pruebas Nacionales	Estudio diagnóstico de matemática, español, ciencias y estudios sociales de Primer y Segundo Ciclos de la Educación General Básica. Mejoramiento de la educación costarricense.	1998	Ministerio de Educación Pública, Programa de Pruebas Nacionales. Informe nacional sobre los resultados de las pruebas de diagnóstico de conocimientos 1997. Costa Rica, 1998.
Ecuador	Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos (APRENDO)	Fuente de información confiable para la toma de decisiones a nivel de la gestión financiera, administrativa y curricular.	1998	Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador- EB/PRODEC, 1998.
Brasil	SAEB	Aplicación de Test con el objetivo de identificar lo que el alumno sabe o es capaz de hacer en los distintos momentos de su trayectoria escolar. Analizar la efectividad de los currículos. Verificar los factores contextuales y escolares que inciden en la calidad de la enseñanza básica (aplicación de cuestionarios).	1999	MEC-INEP. Bases para um Ensino de Qualidade. Brasil, 1999.

Nota. Adaptado de Ravela, Pedro (2001). ¿Cómo presentan sus Resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina? PREAL. Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

La tabla anterior muestra el objetivo principal por la mayoría de países en Latinoamérica con respecto a la evaluación, que era mejorar la *calidad* de la educación, por medio de diversidad de test y encuestas elaboradas por sus sistemas, en donde la participación de los actores educativos fue fundamental para la realización de estas pruebas y en la participación para la toma de decisiones, con respecto a los ámbitos administrativos, de recursos y en menor impacto la mejora de los aprendizajes, en donde, cabe señalar la importancia que se dio a materias como matemáticas y español, lo que refleja la dirección que se ha dado desde aquellas épocas en América Latina a la fecha.

Cabe resaltar que durante este periodo existió un importante intercambio entre dichos países en materia evaluativa, propiciado principalmente por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Oficina Regional de la UNESCO (OREALC), cada una tuvo un papel fundamental en cuanto a la difusión de las experiencias y enfoques desarrollados por cada país, es aquí en donde se observa la gran influencia que han tenido las organizaciones internacionales y su impacto en la política educativa.

4.2. La evaluación dentro del aula.

En los primeros años del siglo XX, los expertos en mediciones creían que podían usarse pruebas nuevas y objetivas para estudiar y mejorar los resultados de la educación, así como para encargarse del diagnóstico y la colocación de estudiantes de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje (Symonds, 1927; Thorndike, 1913), consistían casi exclusivamente en pruebas formales, cuestionarios y calificaciones.

Por su parte Santos Guerra (1996), realiza cuestionamientos que vale la pena analizar en cuanto a la evaluación y su dimensión ideológica, política y ética: ¿a quién beneficiaba una forma

de entender la evaluación? ¿qué intereses promovía?, ¿a qué modelo educativo y a qué tipo de sociedad respondía? esta última pregunta parece relevante, ya que a lo largo del tiempo pareciera que los modelos educativos y sociedad no tuvieron algún cambio, considerando la evaluación como un instrumento de medición y resultados, sin tomar en cuenta el contexto social real, en donde la evaluación había cumplido su carácter político, pero ¿había mejorado la práctica profesional, la organización de los contenidos, la metodología de la enseñanza o el modo de evaluar? es interesante como desde hace años esta pregunta apareció, y que durante y después de la pandemia por COVID-19 estábamos en esta discusión sobre cuál era la verdadera función de la evaluación dentro de las aulas y qué función tenía en ese periodo de cambio y adaptabilidad.

En este mismo orden de ideas, Santos Guerra (1996) realiza un análisis bajo dos dimensiones de la evaluación, por lo que se rescatan para su reflexión y análisis (ver tabla 5):

Tabla 5.

De la concepción técnica a la dimensión crítica.

Aspectos	Dimensión Tecnológica/Positivista	Dimensión crítica/reflexiva
Naturaleza	la evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social.	La comprensión que genera el proceso de análisis. La evaluación es un proceso reflexivo apoyado de evidencias.
Funciones	control, comprobación, acreditación y jerarquización.	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Diálogo/Debate • Comprensión • Retroalimentación • Aprendizaje
Etiología	La sociedad desea contar con indicadores cuantificables del éxito o del fracaso.	Originada desde la propia escuela como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1993).

Consecuencias	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura del individualismo • Cultura de la competitividad • Cultura de la cuantificación • Cultura de la simplificación • Cultura de la inmediatez 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de la autocrítica • Cultura del debate • Cultura de la incertidumbre • Cultura de la flexibilidad • Cultura de la colegialidad
---------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de Santos Guerra (1996), *Evaluar es comprender: De la concepción técnica a la dimensión crítica. Investigación en la escuela*. Pp. 5-13.

El análisis realizado por Santos Guerra, demuestra lo que sucedía en los contextos escolares, dando más peso a la evaluación basada en números y qué la misma sociedad transitaba por esta construcción, esperando obtener los mejores resultados, las más altas calificaciones para alcanzar objetivos, metas o simplemente para satisfacer una necesidad creada a partir del “*ser mejor que el otro*”, todo esto desarrollado a través de pruebas homogéneas o instrumentos para medir únicamente resultados, sin darse cuenta lo que puede generar en los alumnos, comenzando por la baja autoestima, estrés, preocupación, por tener calificaciones bajas o reprobatorias, apoyando la deserción escolar, incluso la desigualdad de oportunidades, en donde, los contextos eran diversos, las habilidades, capacidades o procesos de aprendizaje de cada alumno era distinto.

Por otro lado, es importante reflexionar en torno a ¿Qué tan crítica había sido nuestra práctica evaluativa? Realmente se daba la oportunidad de que los alumnos se autoevaluaran reflexionando sobre qué y cómo habían aprendido, o lo que necesitaban mejorar o reforzar, además de la participación del docente en su actuar, propiciando una reflexión que debiera comenzar desde su propia práctica, ¿Qué actividades, procesos o situaciones propiciaban que los alumnos realizaran evaluación más crítica? ¿cómo comprender que la evaluación se generaba a partir de procesos y no solo de resultados?, sin duda es relevante destacar el papel de la

colaboración dentro de la evaluación, en donde, los docentes compartieran momentos de diálogo, comprensión, debate para propiciar una mejora en su práctica educativa y que impactara de manera positiva a sus alumnos.

Tal como menciona Santos Guerra (1996), la mejora no viene de un perfeccionamiento matemático de los instrumentos de medida sino de la transformación de su valor y de su uso, esto implicaría un cambio en el paradigma, aunque en ese tiempo existían las exigencias sociales basadas en la competitividad, la búsqueda de la eficacia y en el individualismo, sería el trabajo de todos los actores educativos incluidos padres de familia cambiar las concepciones sobre lo que significaba la escuela, sobre lo que era la tarea educativa y, por ende, lo que era la evaluación y, es que, dentro de las escuelas se observaba a docentes, alumnos, directores y padres de familia preocupados únicamente por los resultados que emanaban del cumplimiento *administrativo*, perdiendo de vista el objetivo principal que es el aprendizaje y sus procesos.

Comprender qué es la evaluación desde su sentido profundo, de sus repercusiones tanto psicológicas y sociales, su naturaleza y efectos conllevaría a un cambio de paradigma, desde la mejora, la preparación, el compromiso y la reflexión conjunta de los profesionales (Santos Guerra, 1996) considerándola más como un reto social y ético, este autor permite tener una visión distinta de la evaluación y sobre todo en ese tiempo de crisis en donde los alumnos, docentes y padres de familia necesitaban fortalecer el verdadero significado de la evaluación, avanzando hacia nuevos desafíos, teniendo la disposición de innovar, de compartir y sobre todo comprender cada contexto para desarrollar una evaluación reflexiva que permitiría impactar en el diseño de instrumentos y herramientas acordes a las necesidades e intereses de los alumnos para la generación del aprendizaje dentro y fuera de las instituciones.

Otro cuestionamiento que parece relevante dentro de ese proceso es ¿qué evaluar? porque pareciera que cada vez que se planificaba únicamente se tomaban en cuenta conocimientos, competencias, aprendizajes esperados o destrezas, pero, en donde quedaban las actitudes y valores, entonces, los contenidos evaluables se deberían ampliar, dando un uso más

completo a los instrumentos utilizados por los docentes, esto implicaría planear, diseñar e innovar las herramientas e instrumentos de evaluación y que además respondieran a las necesidades que vivía nuestro país con el confinamiento.

De acuerdo con Santos Guerra (2003) los docentes concebían a la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, en donde se practicaba una evaluación centrada en la adquisición de datos y el dominio de competencias, dejando de lado las exigencias morales, las relaciones interpersonales, y las dinámicas sociales. Esto se observaba en la escuela antes y durante el COVID-19, en donde los docentes se enfocaban en seleccionar información, evidencias o datos que les permitían emitir una evaluación aprobatoria.

En el caso de la educación preescolar, las docentes debían cumplir con una evaluación cualitativa, basada en descripciones de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes, sin embargo, no se tomaron en cuenta la diversidad de situaciones y dinámicas familiares a las que se enfrentaron los alumnos y padres de familia durante la pandemia, valdría la pena utilizar la evaluación para conocer cómo vivieron este periodo nuestros alumnos como un proceso de diagnóstico y así tomar decisiones que promovieran un cambio en la didáctica misma.

Por su parte, Castillo y Cabrerizo (2003), definen a la evaluación como la suma de muchos factores que constituyen un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo, teniendo en cuenta que no se trata de una acción puntual o aislada, esta postura reconoce la dificultad de definir la evaluación por la multiplicidad de agentes que la forman; sin embargo, señala su carácter flexible y continuo. Por tanto, es importante rescatar la importancia que tiene la evaluación formativa en el nivel básico, debido a que su propósito fundamental es promover y hacer avanzar la reflexión, la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes, en el nivel preescolar es importante conocer cómo reflexionan los alumnos, que están comprendiendo acerca de la temática abordada o de la lectura realizada por parte de las docentes y no únicamente si saben o no los números del 1 al 10, las estaciones del año, las letras, entre otros aspectos que se abordan en el programa de preescolar. La evaluación

va más allá de esto, debemos rescatar y resignificar qué se quiere evaluar y qué elementos me va a dar esta evaluación para la toma de decisiones.

4.3. Evaluación formativa.

Scriven (1967 como se cita en Osorio, 2014) introduce el término “evaluación formativa” en el campo de evaluación de programas educativos para tratar de diferenciar este tipo de evaluación de la evaluación sumativa.

Esta perspectiva tomo gran relevancia dentro del *Plan de estudios 2011*. En donde se define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, p. 22). En este sentido, el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos, a partir de su desempeño.

Cuando se evalúa, no basta con establecer una calificación sino tomar decisiones sobre estas estimaciones. Las decisiones se refieren a la retroalimentación que debe darse a los alumnos, a la mejora o adecuación de la práctica docente y, en consecuencia, a la creación de oportunidades de aprendizaje que les permita a los alumnos aprender más y mejor (SEP, 2012 p. 22). La palabra retroalimentación, estaría enfocada al quehacer posterior a la evaluación por procesos, en donde brinde oportunidades de aprendizaje, estrategias, métodos didácticos y modificaciones en su práctica docente, sin embargo, muchas veces la evaluación no cumplía esta función, simplemente se quedaba en dar a conocer los resultados, tal como se señala en SEP (2012), la evaluación desde el enfoque formativo además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.

Por tanto, la evaluación formativa constituía un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promovía el docente Díaz Barriga & Hernández (2002 como se cita en SEP, 2012), de esta manera, el proceso más importante que el resultado es la reflexión para la mejora.

4.3.1. Funciones de la evaluación formativa.

La evaluación formativa tiene dos funciones: la pedagógica y la social, de acuerdo con SEP (2012), la función pedagógica de la evaluación permite identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaje cada docente, mediante la reflexión y mejora de la enseñanza y del aprendizaje, siendo útil para orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos.

La función social de la evaluación está relacionada con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y la comunicación de los resultados al final de un periodo de corte, también implica analizar los resultados obtenidos para hacer ajustes en la práctica del siguiente periodo (SEP, 2012, p. 24) de acuerdo con lo planteado, es importante mencionar que cada periodo de evaluación era cada tres meses, a lo largo del ciclo escolar, las docentes realizaban su rendición de cuentas a padres de familia, por medio de los reportes de evaluación y presentación de evidencias obtenidas.

4.3.2. Momentos y tipos de evaluación formativa.

Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria, enlistadas de la siguiente manera SEP (2012):

- I. La evaluación *diagnóstica* se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos.

II. La evaluación *formativa* se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado, y en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado.

III. La evaluación *sumativa* promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno, al concluir una secuencia o una situación didácticas

En relación con los tres momentos de la evaluación, éstos son fundamentales para tomar decisiones respecto al desarrollo de la planificación en un aula en particular, por ello, es necesario evaluar durante todo el ciclo escolar. Por tanto, se apega más a la realidad de las aulas el fomentar la evaluación con el único fin de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

4.3.3. Elementos de la evaluación formativa.

Cuando se evalúa desde el enfoque formativo se debe tener presente una serie de elementos para el diseño, desarrollo y reflexión del proceso evaluativo (ver tabla 6):

Tabla 6.

Elementos de la evaluación formativa.

<i>Elementos</i>	<i>Descripción</i>
¿Qué se evalúa?	El objeto de evaluación son los aprendizajes de los alumnos, dentro de la educación preescolar, los referentes son los aprendizajes esperados.
¿Para qué se evalúa?	Se evalúa para aprender, y en consecuencia mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. El docente brindará propuestas de mejora y creará oportunidades de aprendizaje.
¿Quiénes evalúan?	El docente es el encargado de evaluar los aprendizajes de los alumnos. por medio de la planificación y conducción de procesos de evaluación en diferentes contextos y con diversos propósitos.

Puede promover los siguientes tipos de evaluación: *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*.

¿Cuándo se evalúa?

La evaluación es un proceso cíclico que se lleva a cabo de manera sistemática, comprendiendo tres fases: inicio, que implica el diseño; el proceso, que genera evaluaciones formativas, y el final, donde se aplican evaluaciones sumativas, en las que se pueden reflexionar en torno a los resultados Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2003 como se cita en SEP, 2012).

¿Cómo se evalúa?

Es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información; además de aplicar criterios explícitos.

¿Cómo se emiten juicios?

Las evidencias obtenidas a lo largo de un periodo previamente establecido permitirán elaborar los juicios respecto al desempeño de los alumnos.

¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de la evaluación?

El *alumno* es corresponsable con docentes, familia o tutores de su proceso formativo.

¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

Los resultados deben analizarse para identificar las áreas de mejora y tomar decisiones.

Fuente: Recuperado de Secretaría de Educación Pública (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. SEP.

Por lo tanto, la evaluación formativa también se puede entender como la recolección, evaluación y uso de información que ayuda a docentes y estudiantes a tomar decisiones encaminadas al mejoramiento. Algo que caracteriza a las evaluaciones formativas es que éstas les permitían a los profesores realizar un diagnóstico a los estudiantes; en particular les permitía saber dónde se encontraban, hacia dónde debían ir y qué podían hacer para llegar hasta ese punto William y Lealhy (2007 como se cita en Osorio, 2014).

4.4. Evaluación cualitativa.

La evaluación *cualitativa*, de acuerdo con Lara, de Arias & Milva (2011) centra su interés en los procesos ocurrientes del hecho educativo. A diferencia de la cuantitativa, a la cualitativa no le importa tanto qué se logró, sino cómo se logró, qué no se logró y por qué no se logró, bajo esta perspectiva, la evaluación no debía limitarse a la etapa final del proceso enseñanza-aprendizaje, reduciéndose a verificar el logro de lo planificado, sino que debía asignar igual o mayor importancia a lo realizado por el estudiante durante el proceso para poder llegar a ese resultado, a las condiciones previas a la enseñanza, a las motivaciones e intereses del individuo, a las metodologías empleadas por el docente, a las condiciones ambientales en las que ocurre el aprendizaje, en este sentido, valió la pena cuestionar sobre el papel que jugaba en ese momento la gestión escolar, derivada de una problemática educativa real, ¿cómo generar estrategias que ayuden a la toma de decisiones para los procesos de enseñanza-aprendizaje? A continuación, se desarrolla el sustento teórico con respecto a la gestión educativa y la importancia de las acciones implementadas desde esta concepción.

4.5. Gestión educativa para la evaluación.

La **gestión** se refiere a un proceso de articulación compleja de actitudes, aptitudes, intereses y capacidad general de los miembros para la sistemática toma de decisiones y concreción de acciones hasta el logro de resultados (Lusquiños, 2005), a partir de una *planificación institucional realista*, y de la evaluación de lo realizado para la toma de decisiones estratégicas.

De acuerdo con la SEP (2010) la *gestión* se define como el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar. El concepto de gestión tiene al menos tres campos de significados y de aplicación: *acción, campo de investigación e innovación y desarrollo*, estas formas de actuación se pueden construir a partir de la reflexión de los sujetos sobre su propia acción (lo que expresa autonomía y capacidad de autotransformación) (SEP, 2010).

La gestión en el campo educativo se ha clasificado en tres categorías: institucional, escolar y pedagógica, este enfoque supone la construcción de una *cultura de colaboración* para gestionar el cambio hacia la calidad educativa, (SEP, 2010):

- *Gestión institucional*: se enfoca en la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas, en donde comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, regulación entre otras.
- *Gestión escolar*: de acuerdo con la SEP (2001) es el ámbito de la cultura organizacional, conformada por directivos, el equipo docente, las normas, las instancias de decisión y los actores y factores que están relacionados con la “forma” peculiar de hacer las cosas en la escuela, identidad como colectivo.
- *Gestión pedagógica*: en este nivel se concreta la gestión educativa en su conjunto, y está relacionada con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, como lo evalúa y, además, la manera de interactuar con sus alumnos y con los padres de familia para garantizar el aprendizaje (SEP, 2010).

Por su parte la *Gestión educativa estratégica*: es una competencia en sí misma y al mismo tiempo una metacompetencia porque involucra varias en su aplicación, se ha concretar a partir de ciclos de mejoramiento constante de procesos y de resultados, que se desarrollen con la implementación de ejercicios de *planeación y evaluación*.

De acuerdo con Tello (2008, como se cita en Franco 2018) la génesis de la gestión educativa como campo disciplinar data de los años sesenta en Estados Unidos, en los setenta en el Reino Unido y en los ochenta en América Latina.

En México la gestión educativa se inscribe como un instrumento modernizador de la vida escolar, asumiendo sobre todo “la perspectiva clásica anglosajona, que se sustenta en un fuerte

carácter técnico instrumental asociada al direccionamiento y a los resultados” (Tello, 2008 como se cita en Franco, 2018).

Lusquiños (2005) realiza una breve referencia sobre las *líneas* que tienen en cuenta a la gestión como elemento clave de la escuela:

- a) Desarrollo organizacional: inicia en los años 50´ s en el campo empresarial, tiene dos metas: una es satisfacer las necesidades de las personas que forman parte de la institución y, la otra, mejorar la forma del funcionamiento de la organización y sus resultados.
- b) El efecto escuela: surgió en la década de los 60´ s, esta línea trabaja la problemática de la gestión escolar bajo el supuesto clave de que la escuela ha logrado reconocidos niveles de autonomía que le permitan decidir su propio proyecto y cómo llevarlo adelante.
- c) Perspectiva sistémica de gestión: se refiere a la gestión educativa del entorno interno orientado hacia el logro de los objetivos de la escuela.
- d) Cultura escolar: Se identificaron tres tipos de culturas institucionales a las que vinculan con sus respectivos estilos de gestión. Un modelo “casero” cuando la institución se concibe como una cuestión de familia; un modelo “tecnocrático”, cuando la escuela se considera una cuestión de papeles y expediente; y un modelo de “organización institucional”, cuando se concibe como una cuestión de concertación (Frigerio et al., 1995, como se cita en Lusquiños, 2005).
- e) Liderazgo: S. Ball (1993, como se cita en Lusquiños, 2005) desde la perspectiva de la micropolítica escolar, identificó cuatro estilos de conducción: el interpersonal, el administrativo, el político-antagónico y el político-autoritario.

Por consiguiente, la institucionalidad del *modelo de gestión* de acuerdo con Martínez N. (1998, como se cita en Lusquiños, 2005) implica la incorporación de los calores asociados a la

autonomía, la *participación* y la *iniciativa* de los actores del sistema, esta discusión con respecto a la gestión afecta directamente a procesos como la planeación de actividades y la misma evaluación que se lleva a cabo en las escuelas, poniendo como centro la toma de decisiones en colectivo, propuestas que ayuden a fortalecer este proceso, sobre todo que propicie la participación e iniciativa de todos los involucrados, desde directivos, docentes, alumnos y padres de familia. Tal es el caso, de la pandemia por COVID-19, que abrió espacios de diálogo y trabajo en equipo, pero ¿Qué tanto se aprovecharon estos espacios para abordar aspectos como la evaluación y los procesos de aprendizaje? ¿los directivos generaron gestión pedagógica para enfrentar estos retos de evaluación en la educación remota? O simplemente “cumplieron” con las expectativas que el sistema pedía en esos momentos.

Es aquí donde, el papel de la gestión educativa fue fundamental para generar procesos de cambio y transformación, acordes a las necesidades de las escuelas, como la evaluación educativa, pero, en la gran mayoría de las escuelas se continuaba estableciendo una organización administradora, poniendo énfasis en la entrega de planeaciones, el cumplimiento del currículo, de las normas y reglas planteadas, siendo el modelo *tecnocrático* el que guía la organización.

Por lo que, fue necesario desarrollar una gestión con mayor autonomía y menos control burocrático, enfocada en generar espacios de diálogo y comunicación constante entre compañeros docentes y directivos, delegando y distribuyendo tareas de acuerdo a nuestras cualidades y capacidades, desarrollando normas de convivencia, adecuaciones al currículo escolar o propuestas evaluativas, en donde lo principal sea construir un perfil docente acorde a las necesidades reales de nuestra comunidad escolar y sociedad actual.

Zemelman (1998, como se cita en Franco, 2018) menciona que los colectivos escolares deben ser capaces de enfrentarse de manera crítica, responsable y democrática a su *propia construcción histórica*.

Entonces, cada comunidad o espacio escolar es responsable de esta construcción, de tomar decisiones que realmente potencialicen las fortalezas de las escuelas, que analicen de manera reflexiva ¿Qué hacer para mejorar? ¿qué necesidades existen? ¿Cómo apoyarse del colectivo escolar? Y es que, aunque los usos y modos se internalizan por cada actor educativo, este tipo de constructos no responden a las necesidades como colectivo, sino a las necesidades de “unos cuantos” a favorecer a ciertos docentes, alumnos o padres de familia, desviando lo que pretender hacer una autonomía de gestión.

En este sentido, la resistencia al cambio impide muchas veces que exista esta descentralización en los aspectos pedagógicos y administrativos, siguiendo con las mismas prácticas burocratizadas de años atrás, impuestas principalmente por la Secretaría de Educación Pública, entonces, tendríamos que fortalecer la articulación entre la escuela y comunidad, es aquí en donde, el papel del director cobra vital relevancia, pues es el principal agente de “cambio” e influencia para los demás actores educativos.

4.6. El directivo como líder de la gestión educativa en función de la evaluación.

La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. En la actualidad, se espera que las prácticas de los gestores educativos, como responsables del ámbito educativo territorial y organizacional estén en condiciones de asegurar las siguientes funciones: Analizar-Sintetizar; Anticipar-Proyectar; Concertar-Asociar; Decidir-Desarrollar; Comunicar-Coordinar; Liderar-Animar; Evaluar-Reenfocar (Pozner, 2000), por tanto, los directores deben estar en constante capacitación y sobre todo con una actitud que permita motivar a los docentes y demás personal.

Gestión y liderazgo son dos aspectos de las prácticas directivas que se complementan entre sí, por lo que ser directivo, ser recto, implica conformar un equipo de movilización de la escuela haciendo gestión y liderazgo; incluir una sensibilidad para empujar a las personas,

quienes aportan una cultura de trabajo que se ha construido desde el modelo burocrático tan opresivo, tan controlador y obtuso a veces Pozner (2017).

Con respecto a esto, Michael Fulan (como se cita en Pozner, 2017) dice que:

Liderar una cultura, significa crear una cultura de cambio, no sólo una estructura. No significa adoptar una innovación tras otra, significa generar la capacidad de buscar, de valorar de manera crítica y de incorporar selectivamente nuevas ideas y prácticas todo el tiempo, dentro y fuera de la organización.

Por lo que los líderes requieren entender este proceso de cambio, desarrollar relaciones, crear y compartir conocimiento con su equipo de trabajo, entender cómo funciona esta cultura escolar para tomar decisiones de manera consensuadas y orientadas hacia los logros, fines y metas.

Pozner (2017) rescata la gobernabilidad pedagógica de las instituciones, en donde los directivos vuelvan al rol y la función correspondiente al acompañamiento a sus docentes y hacer seguimiento, focalizando a la escuela en el aprendizaje de los estudiantes y para ello se requiere de mucha conciencia y reflexión sobre lo que hacemos y cómo hacemos.

De acuerdo con la autora, es importante reconocer el gran compromiso que implica ser un directivo con estas capacidades y habilidades, dado a que, desde la formación docente, no se profundiza al respecto, no se enseña cómo ser un buen líder, y dentro de la práctica los directivos se encuentran con otra realidad, “cumplir” con los procesos administrativos y organizacionales, perdiendo de vista esta función pedagógica, que es tan importante desarrollar en la cultura escolar, reconocer que los docentes necesitan ser acompañados, orientados y motivados no solo en ese tiempo de pandemia, sino en todo su trayecto de enseñanza.

CAPITULO V

Acompañamiento pedagógico

De acuerdo con la Real Academia Española, el acompañamiento representa un sostén, juntar o estar en compañía. Se compone del verbo activo “acompañar” y del sufijo “miento” que indica resultado y acción. Para Martínez & González (2010) Como concepto compuesto, se considera el término de acompañamiento pedagógico, propuesto por Martínez & González (2010, p. 536).

5.1. Concepciones teóricas del acompañamiento pedagógico.

Para Alen & Allegroni (2009), el significado etimológico de acompañamiento refiere a una experiencia vital de socialización, que promueve la coexistencia y configuración compartida del actuar en términos de: “proceso integrador y humanizador de la formación docente, haciendo de esta una oportunidad y un medio para la recuperación, conformación y fortalecimiento de espacios, dinámicas, condiciones, procesos y perspectivas, a lo interno de las comunidades educativas, que sirvan como soporte a una profesionalización...”.

Vezub (2011) vincula el acompañamiento pedagógico al desarrollo profesional docente en las escuelas. Señala que, según las publicaciones de la OCDE desde el 2005, el desarrollo profesional docente ha permanecido en la agenda de política en Europa y América latina y que: “el acompañamiento pedagógico a través de pares más experimentados constituye una modalidad y estrategia particular para promover el desarrollo profesional docente” (p. 106). La función del acompañamiento permite innovar en las prácticas, y aporta a la formación inicial y a las problemáticas cotidianas que se presentan en el trabajo del docente.

El acompañamiento pedagógico lo plantea Martínez y González (2010) como la mediación de recuperación y revitalización del quehacer educativo en comunidad. De aquí que el acompañamiento se comprenda como un trayecto complejo hacia las profundidades de las propias necesidades, potencialidades y capacidades profesionales, confrontadas por la

colectividad de miradas internas y externas que acceden a nuestras prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona y como docente en contextos formales de aprendizajes.

5.2. Procesos del acompañamiento pedagógico.

El acompañamiento requiere de procesos pertinentes orientados a la construcción de estrategias para el desarrollo curricular, tanto a nivel del aula como a nivel institucional, desde las dinámicas organizacionales que garanticen la integración consecuente entre los tres tipos de procesos: el de gestión pedagógica en el aula, el de formación sistemática del profesorado, y el de gestión institucional.

Witrock, 1990; Schön, 1992; Pope, 1998; Perrenoud et al., 2005, determinan que el enfoque crítico reflexivo es el que orienta la estrategia de acompañamiento pedagógico (Minez, 2013). Dentro de este proceso, el acompañante pedagógico colabora con el docente participante en todos los procesos de la investigación acción. Identifican el problema (mediante el diagnóstico), diseñan la propuesta pedagógica alternativa innovadora y la ejecutan y sistematizan, dando lugar a que el docente en ejercicio reflexione crítica y permanentemente su práctica para lograr transformarla (Rivera et al. 2013).

Por otro lado, Imbernón (2007) realiza un análisis de la formación del profesor y de la función del asesor desde un enfoque que considera la experiencia personal y profesional del profesorado, sus motivaciones, sus necesidades, el contexto y, la participación activa en la formación y toma de decisiones. Para este autor, quienes participan en la formación se benefician de una formación permanente, incluyendo la asesoría, siempre que esta se adecua a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales reales, que parta de sus prácticas dialogadas colectivamente y que les permita elaborar un proyecto de cambio con base en su realidad, analizando las causas y las posibles soluciones a sus problemas.

Manifiesta, por último, que se requieren asesores capaces de identificar situaciones específicas, con capacidad de diagnóstico y análisis de las necesidades expresadas por los profesores, así como para observar situaciones en el contexto escolar y en la práctica profesional del docente.

El mismo Imbernón (2007) acorde con los planteamientos anteriores, el acompañamiento docente se hace visible en procesos de tutoría, asesoría, mentoría, coaching. El término acompañamiento pedagógico es utilizado desde 2005 y hace referencia al soporte que recibe el docente novel para mejorar su práctica en cuestiones de enseñanza y manejo de contenido educativo. En cuanto a las diferentes figuras de acompañamiento, se encuentran el mentor, tutor, asesor y coach educativo.

Para este autor, quienes participan en la formación se benefician de una formación permanente, incluyendo la asesoría, siempre que esta se adecua a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales reales, que parta de sus prácticas dialogadas colectivamente y que les permita elaborar un proyecto de cambio con base en su realidad, analizando las causas y las posibles soluciones a sus problemas. Manifiesta, por último, que se requieren asesores capaces de identificar situaciones específicas, con capacidad de diagnóstico y análisis de las necesidades expresadas por los profesores, así como para observar situaciones en el contexto escolar y en la práctica profesional del docente.

Presenta un modelo que incluye dos tipos de asesoría. La primera comprende la asesoría de un experto académico que parte de las demandas de cambio desde el exterior. En el segundo tipo, se incluye un asesor de proceso o práctico, quien identifica un problema existente en la práctica o en el contexto y, a través del autodesarrollo del profesorado y de prácticas colaborativas, ayuda y resuelve problemáticas en el proceso. Con esta postura, el autor retoma de cierta manera la figura del acompañamiento en el profesor.

5.3. Acompañamiento pedagógico desde el enfoque crítico-colaborativo.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU, 2014) el acompañamiento pedagógico desde el enfoque crítico-colaborativo se entiende como:

Un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios. Esta reflexión debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma de modo que se garantice el logro de los aprendizajes desde una perspectiva integral (p. 7).

Entonces, el acompañamiento está basado en la interacción y reflexión con la finalidad de descubrir lo que es necesario modificar, mejorar o transformar dentro de la práctica docente, ya que en ocasiones no se genera este espacio dentro de las instituciones, en donde, esta interacción se queda en la identificación de problemáticas a partir de un resultado, sin profundizar al respecto, perdiendo la intención del acompañamiento pedagógico.

La propuesta planteada por el MINEDU (2014) plantea tres competencias del acompañante pedagógico que son importantes rescatar:

1. Gestiona su función como acompañante, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de los docentes promoviendo el cambio de la práctica pedagógica para asegurar el desarrollo de las competencias priorizadas de los docentes y directivos y mejorar continuamente su rol.
2. Conduce y promueve en los docentes el desarrollo de las competencias priorizadas del PELA en el marco del buen desempeño docente.
3. Comunica y establece relaciones de convivencia democrática, asertiva y ética con los diferentes actores educativos, desarrollando acciones de acompañamiento a la gestión que permitan la implementación de prácticas de liderazgo pedagógico que favorecen el

logro de aprendizajes, a partir de la previsión de metas, la convivencia y la participación de la familia y comunidad (p. 10).

Por lo que, el gran reto del acompañante pedagógico es promover un clima de aceptación y confianza, de diálogo y apertura a la reflexión, en donde el liderazgo puede y debe ser compartido, entre los mismos actores educativos, sobre todo en este momento de crisis, en donde tanto directivos, docentes, alumnos y padres de familia requieren de este acompañamiento crítico y reflexivo.

5.4. Mecanismos de acompañamiento.

Los siguientes autores sostienen que estos dispositivos de acompañamiento se desarrollan bajo el trabajo de pares:

- La mentoría, referida por Velaz de Medrano (2009) como el acompañamiento en la tarea y en la integración al grupo e institución.
- La tutoría entre docentes, entendida por Satulovsky & Theuler (2009) como un sostén de los procesos de aprendizaje.
- La asesoría, por su parte, es vista por Imbernón (2007) como el apoyo de un experto en la resolución de problemáticas reales.

Por otro lado, autores como Martínez y González (2010), Jacobo (2005) y Maureira (2008) resaltan la efectividad del acompañamiento en colectivos docentes. Tal como lo refiere el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017), se debe recurrir a la mentoría en caso de requerir un diálogo profesional que favorezca la reflexión de la práctica profesional, a la tutoría para la enseñanza y adquisición de aprendizajes, a la asesoría en el caso de resolución de conflictos, o al coaching, para un entrenamiento específico.

5.5. Estrategias de acompañamiento pedagógico.

El directivo en su rol de acompañante necesita contar con un repertorio amplio de estrategias y medios que puede utilizar con buen criterio. El acompañamiento pedagógico suele realizarse uno a uno, principalmente en los casos de los profesores identificados con mayores necesidades de apoyo, sin embargo sería más efectivo si se complementa con otras estrategias de apoyo grupal, para esta intervención se profundiza en las siguientes estrategias:

- a) **Visita al aula:** constituye la principal forma de intervención en la práctica del docente o del director acompañado. Tiene como objetivo mejorar y fortalecer la práctica pedagógica y de gestión escolar a partir de la reflexión colaborativa.
- b) **Círculos de interaprendizaje:** son espacios de intercambio de experiencias y aprendizaje para docentes y promotores educativos, convocados por el acompañante, en los que se abordan aspectos y necesidades comunes y específicas del trabajo pedagógico del aula.

El proceso de acompañar a los docentes desde nosotros como directivos, implica una gran responsabilidad que lleva a la autoformación a través de talleres, cursos, lecturas y la autoevaluación de nuestro quehacer como orientadores y acompañantes, se debe estar preparado para fomentar el trabajo en equipo, buscando responder a una realidad por medio de la responsabilidad compartida.

5.6. Instrumentos de acompañamiento pedagógico.

Los instrumentos que se pueden emplear para el acompañamiento son:

- *Ficha de observación.* Este instrumento permite el seguimiento de las acciones pedagógicas observadas durante la visita al aula. La ficha contempla los siguientes aspectos: programación curricular de aula, uso efectivo del tiempo, uso adecuado de las herramientas y convivencia al interior del aula. También se le conoce como guía de acompañamiento.

- *Rúbricas*. Es el instrumento de acompañamiento que permite asesoría pormenorizada, es decir por aspectos muy precisos. Estos aspectos son: involucramiento en las actividades de aprendizaje, maximización del tiempo durante el desarrollo de clase, promoción del razonamiento, creatividad y pensamiento crítico, evaluación de los aprendizajes, clima en el aula, y finalmente, normas y mecanismos de convivencia.

Por lo tanto, el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el acompañante promueve en los docentes la mejora de la práctica de la calidad educativa de manera individual y colectiva, la mejora de su práctica pedagógica a partir del descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios.

Adentrándonos al tema de la pandemia y tal como señala Espinosa-Izquierdo et al.; Gerbaldo y Granato, (2021, 2020) el acompañamiento es la estrategia principal para pensar en un éxito educativo cuando termine el aislamiento obligatorio. Es una estrategia que guarda la intención de elevar la calidad de la práctica educativa del docente y el proceso de aprendizaje de los educandos para lograr consolidar el logro de las competencias, de las capacidades y de las habilidades que ya poseen (Báez et al., 2017).

Por otro lado, intentando enlazar el acompañamiento como condición humana natural con el desempeño docente debiendo ser este un facilitador para sus alumnos, se evoca la Teoría de la No Directividad de Carl Rogers quien propugna que al ser humano no se le debe “enseñar” sino que se le debe propiciar las condiciones para su aprendizaje autónomo, o mejor aún, para su autoaprendizaje, y así garantizar verdaderos procesos cognitivos para un aprendizaje efectivo (Rogers, Carl & Freiberg, H. Jerome, 1996). En este proceso, el director funge como facilitador, pero ¿cómo transformar prácticas de gestión tradicionalistas? ¿Cómo

introducir este acompañamiento en un momento de crisis? ¿Cómo acompañar a docentes de manera remota? Con el único fin de desarrollar mejores prácticas y adaptarnos a las condiciones.

CAPÍTULO VI

Plan de intervención

6.1. Propuesta de intervención.

De acuerdo con lo establecido en capítulos anteriores, en donde se guía al lector en la problemática que es necesaria atender bajo la premisa de la gestión escolar realizada por el director escolar por medio de acciones específicas de acompañamiento pedagógico a docentes de educación preescolar, a continuación se describe el plan de acompañamiento que guio la intervención, por medio de 5 sesiones de trabajo con un objetivo general, un objetivo específico, descripción de acciones, recursos y fechas de implementación (ver tabla 7).

Tabla 7.

Matriz del plan de acción: objetivo general, específico, estrategia de acompañamiento, acciones y metas.

Estrategia de Acompañamiento: Círculos de interaprendizaje

Sesión 1: Tipos de evaluación

Objetivo General	Objetivo específico	Meta	Acciones	Recursos	Fecha
Conocer los tipos de evaluación formativa para promoverlos dentro de la planeación y en las sesiones virtuales con los estudiantes.	Fortalecer las capacidades de las docentes en cuanto al conocimiento y aplicación de los tipos de evaluación: coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación	100% de las docentes toma en cuenta los tipos de evaluación desde la planeación y dentro de su intervención.	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada de trabajo: tipos de evaluación formativa • Socialización y reflexión de las planeaciones didácticas implementadas por las docentes con énfasis en los tipos de evaluación que se promueven en ellas. • Socialización y reflexión de los tipos de evaluación que se pueden implementar dentro de la intervención docente, rescatando propuestas para su aplicación. 	Serie: herramientas para la evaluación en Educación Básica. <i>El enfoque formativo de la evaluación.</i>	19 de abril de 2021

Sesión 2: Evaluación inicial

Objetivo General	Objetivo específico	Meta	Acciones	Recursos	Fecha
Promover acciones o actividades al inicio de una situación didáctica que permita rescatar los saberes previos de los alumnos.	Conocer que aspectos tomar en cuenta para promover actividades que rescaten lo que o saben o no los alumnos del aprendizaje esperado propuesto.	Que el 100% de las docentes promueva actividades que les permitan realizar una evaluación diagnóstica dentro de la situación didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Observar las conferencias de Laura Frade rubio para posteriormente rescatar qué estrategias podemos utilizar al inicio de clase para rescatar los saberes previos de los alumnos. • Trabajo en colegiado sobre las ideas principales entorno a este tema por medio de una nube de tags. • Proponer acciones específicas para plasmarlas dentro de la planeación y llevarlas a cabo en las sesiones virtuales. 	Conferencias en YouTube Laura Frade Rubio “ <i>Diseño de una estrategia pedagógica y didáctica a distancia</i> ”	26 de abril de 2021

Sesión 3. ¿Qué es la retroalimentación? Y ¿Cómo implementarla?

Objetivo General	Objetivo específico	Meta	Acciones	Recursos	Fecha
-------------------------	----------------------------	-------------	-----------------	-----------------	--------------

Implementar una retroalimentación que mejore los aprendizajes de los estudiantes en la modalidad a distancia.	Conocer cómo realizar una retroalimentación efectiva desde su función formativa.	Que el 100% de las docentes realice una retroalimentación efectiva con los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Micro taller: la retroalimentación efectiva • Rescatar las conclusiones a las que llegaron las docentes a partir del tema. <p>Proponer dentro de las sesiones virtuales acciones para retroalimentar a los alumnos.</p>	Video: Taller retroalimentación afectiva: 6 claves para impactar en el aprendizaje.	3 de mayo de 2021
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------

Sesión 4. Formulación de indicadores de evaluación.

Objetivo General	Objetivo específico	Meta	Acciones	Recursos	Fecha
Definir indicadores de evaluación claros y congruentes con los aprendizajes esperados propuestos para	Conocer cómo formular indicadores de evaluación concretos y congruentes con los aprendizajes	Que el 100% de las docentes formule indicadores de evaluación en los instrumentos de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar en colegiado alguna evidencia que han utilizado para evaluar a los alumnos y describir los criterios que, en cuenta, reflexionando a partir de estas preguntas: ¿los criterios son claros? ¿son congruentes al aprendizaje esperado? 	Lectura del capítulo 2 del libro la practica educativa. Como enseñar de Antoni Zavala.	11 de mayo de 2021

evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. esperados propuestos.

- Dar lectura a la lectura “*la función social de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis*” para reflexionar en colegiado sobre cómo los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los aprendizajes esperado de preescolar.
- En equipos formular indicadores a partir de un aprendizaje esperado, identificando los contenidos se pretenden evaluar.
-

Sesión 5. La rúbrica					
Objetivo General	Objetivo específico	Meta	Acciones	Recursos	Fecha
Practicar en colectivo el diseño de rubricas de evaluación	Conocer las características de las rubricas para	Que el 100% de las docentes sea capaz de diseñar	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada de trabajo: ¿Qué es una rubrica? ¿Cuáles son sus características? ¿cómo diseñarla para el nivel preescolar? 	Serie: herramientas para la	17 de mayo de 2021

congruentes con el aprendizaje esperado que se pretende favorecer en la situación didáctica.

apoyarse en el registro de datos dentro de las sesiones virtuales.

rubricas de evaluación congruentes con el aprendizaje esperado que se pretende favorecer en la situación didáctica.

Apoyándonos del libro herramientas para la evaluación en educación básica “las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo”.

- Por equipos diseñar una rubrica de evaluación a partir de lo aprendido en la sesión.
- Presentar las rubricas realizadas para retroalimentarnos en colegiado.

evaluación en Educación Básica. *“las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo”.*

<i>Estrategia de Acompañamiento Pedagógico: Visitas a las sesiones virtuales</i>					
Objetivo General	Objetivo específico	Meta	Acciones	Recursos	Fecha
Identificar qué acciones de evaluación realizan las docentes a partir de los círculos de interaprendizajes trabajados en el plan de intervención.	Promover la reflexión de la práctica docente entorno a las acciones de evaluación utilizadas en las sesiones virtuales.	Que el 100% de las docentes realicen una autoevaluación de las acciones de evaluación que implementan en las sesiones virtuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Visita de acompañamiento a las sesiones virtuales de las docentes. • Reunión de reflexión colaborativa entre docente-directivo. 	Rúbrica	Del 24 al 28 de mayo de 2021

Nota. Elaboración propia.

Esta propuesta se realizó con base a las áreas de oportunidad identificadas en la fase de diagnóstico, con el propósito de generar un trabajo colaborativo, compartir experiencias, generar ideas, y sobre todo aplicar las propuestas con los alumnos, generando una evaluación auténtica y reflexiva, además, se pretendía que las docentes contaran con herramientas suficientes para enfrentar el reto de evaluar a distancia, construyendo una red de aprendizaje entre compañeras docentes y la directora escolar.

CAPÍTULO VII

Evaluación y análisis de datos obtenidos

7.1. Descripción de resultados.

A continuación, se brindan los principales resultados que se obtuvieron en las sesiones de trabajo del proyecto de intervención expuesto en el capítulo anterior, en donde se utilizó la **bitácora** como instrumento de recolección de datos.

Cabe destacar que todas las sesiones del proyecto se planificaron los lunes de cada semana, debido a que previamente se tenía contemplado este día para realizar las reuniones de colegiado o círculos de estudio para reflexionar y compartir cómo vamos trabajando, algunas estrategias didácticas, la comunicación con padres de familia, alumnos y demás situaciones entorno a la práctica docente, por tanto, este espacio sirvió de gran ayuda para la implementación del proyecto.

Bitácora Sesión 1. Tipos de evaluación

La sesión se realizó el 19 de abril de 2021, tal como se planificó, fue por medio de la plataforma Zoom a las 16:30 hrs, con una duración de una hora y media, se inició la sesión dando la bienvenida a las docentes y dando a conocer el tema y propósito de este círculo de interaprendizaje.

Inicio: se inició cuestionando a las docentes sobre el siguiente cuestionamiento: ¿conocen los tipos de evaluación? ¿Cómo los han implementado en sus clases? la DR mencionó: *“conozco la coevaluación: es la que se genera entre alumnos a partir de alguna situación o resultado obtenido, pero casi no la utilizó porque siento que los niños no saben cómo evaluar a sus compañeros”* a lo que la DF comento: *“pero es importante decirle a los niños cómo evaluar a sus compañeros o qué tienen que evaluar, dándoles algún ejemplo, siento que si es complicado, en realidad tampoco practico mucho la coevaluación”* siguiendo con esta pregunta la DB dijo:

“también está la heteroevaluación, que es la que siempre práctico en mis clases, por medio de alguna actividad evaluó los saberes previo de mis alumnos, lo que realizan en la clase o algún producto final, identificando si logran o no el aprendizaje esperado”

A partir de esto se cuestionó sobre la autoevaluación y si alguna vez la han implementado en sus clases, la DF comento: *“casi no la utilizó siento que los alumnos no saben cómo evaluarse ellos mismos, a parte siempre están viendo lo que les dice su mamá o la persona que les está apoyando, creo que son pequeños para evaluarse”* se estableció un dialogo abierto en torno a este aspecto, además mostraron sus planificaciones en donde se reflexionó sobre qué actividades generan algún tipo de evaluación de las que mencionaron anteriormente.

Posteriormente se planteó dar la lectura a las pág. 30 a la 40 del cuadernillo *el enfoque formativo de la evaluación*, dando algunos minutos para su lectura y análisis en 2 salas por zoom, trabajando la DF, DR y DJ y en el otro equipo la DB y DN posterior a la lectura y reflexión presentaron una propuesta para trabajar el tipo de evaluación que consideran se les dificulta más desarrollar con los alumnos:

DF: “tomando en cuenta que la autoevaluación implica que los docentes brindemos a los alumnos criterios claros, precisos y concisos que deben aplicar durante este proceso, propusimos la siguiente actividad”

Propuesta 1:

Aprendizaje Esperado: Narra anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.

Situación didáctica: La noticia del día

Desarrollo: iniciar motivando a los alumnos a participar en nuestro “noticiero matutino” en donde cada uno será reportero, por medio de lluvia de ideas mencionar las características de los reporteros ¿Qué hacen? ¿Cómo hablan? ¿con voz suave o fuerte? ¿Qué

pasaría si un reportero hablara en voz bajita? ¿Qué pasaría si dijera toda la información revuelta? Propiciando que los alumnos descubran estos criterios con los cuales se van a autoevaluar. Algunos criterios son: secuencia, orden en las ideas, entonación y volumen apropiado, mismos que se les dirán de manera clara, comentando que cada uno deberá evaluarse al final de dar su noticia, respondiendo a los siguientes cuestionamientos ¿seguí el orden en mis ideas? ¿dije correctamente lo que iba al inicio? ¿hable fuerte y claro? ¿Cómo podría mejorar mi noticia?

El siguiente equipo expuso una actividad referente a la coevaluación:

DB: “la coevaluación requiere que los alumnos trabajen en colaboración, aprendiendo a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, además de compartir estrategias, nosotras proponemos la siguiente actividad”

Propuesta 2:

Aprendizaje esperado: Resuelve problemas a través del conteo y con acciones sobre las colecciones

Situación didáctica: la clínica veterinaria

Desarrollo: previamente se explora la lámina didáctica del libro “mi álbum” “la clínica veterinaria” dando oportunidad para que los alumnos resuelvan problemas que les impliquen agregar o quitar elementos, utilizando material concreto o registros propios. Después de tener estas experiencias se les plantea un cuestionamiento en donde se les brinda el criterio a evaluar: resuelvan el problema utilizando sus propias estrategias o recursos, problema: el veterinario tiene que vacunar a cada uno de los perros y de los gatos que hay en la clínica ¿Cuántas vacunas necesita?.

Se da oportunidad de que los alumnos lo resuelvan observando las estrategias o recursos que utilizan, posteriormente cada uno dice su resultado y explica cómo llegó a este,

cuestionamos ¿Qué realizó tu compañero para llegar a la respuesta? ¿Qué realizaste tu? ¿en qué son similares? ¿en qué son diferentes? ¿fue correcta la respuesta? ¿Por qué? ¿tu como lo habrías hecho? Este tipo de preguntas apoyaran a que comiencen a evaluarse entre compañeros, además de que compartan estrategias para resolver problemas que les implican agregar elementos.

Para finalizar la sesión reflexionamos en torno a lo que aprendimos el día de hoy sobre cómo promover los tipos de evaluación en nuestras actividades, las docentes estuvieron muy satisfechas con el trabajo realizado, comentando que: *DJ: “necesitamos practicar sobre la generación de criterios de evaluación a partir de los aprendizajes esperados, nosotras tenerlos claros para poder transmitirlos a nuestros alumnos”, DR: “me gusto mucho la actividad, me ayudará a tener más ideas al planificar situaciones de evaluación que generen una autoevaluación y coevaluación en mis alumnos”*

Bitácora Sesión 2. evaluación inicial

Esta sesión se realizó el 26 de abril de 2021 a las 16:30 hrs con una duración de 1 hora, se inició dando la bienvenida y propósito de la sesión, previamente cada docente visualizó la conferencia de Laura Frade Rubio “Diseño de una estrategia pedagógica y didáctica a distancia” misma que se comentó a partir de palabras clave presentadas en una nube de tags, en donde había palabras como: proceso, diagnostico, proyecto, meta, conflicto, estrategia, investigación, problema, entre otras. Iniciamos la participación de las docentes las cuales comentaron los siguiente:

DJ: “yo creo que una de las más importantes es la meta, que es el fin de nuestra enseñanza, no debemos perder de vista que es lo que queremos lograr”

DN: “me pareció importante el proceso, ya que es el camino por el cual llevaremos la enseñanza a partir de los aprendizajes esperados”

DR: “es importante crear un conflicto cognitivo a partir de una situación real o cercana al contexto del alumno, preguntas que promuevan la acción”

DF: “sí, por ejemplo, en la actividad que hicimos en la semana, ya no les preguntamos ¿Qué es una noticia? Sino que les planteamos una situación real, al leerles una noticia del periódico y así ellos puedan indagar e interesarse por conocer más al respecto”

DB: “hablaba de las situaciones didácticas a distancia, desarrollando de lo que vive en ese momento, tener en cuenta el aprendizaje situado a partir de proyectos, experimentos o resolución de problemas”

Posterior a estas intervenciones, se realizaron algunas preguntas de reflexión con respecto a las actividades de inicio en las planificaciones ¿consideran la evaluación al inicio de su situación didáctica? ¿Cómo lo realizan? ¿Qué cambios creen pertinentes para rescatar los saberes previos de los alumnos en este trabajo a distancia? Estas preguntas generaron las siguientes respuestas:

DF: “la mayor parte del tiempo inicio generando preguntas a los alumnos sobre lo que conocen del tema, por ejemplo, la semana pasada vimos que es una carta y su funcionalidad, comencé diciendo ¿conocen la carta? ¿saben para que sirve? ¿alguna vez han enviado una?, pero contrastándolo con lo que nos menciona la autora, sería más interesante para ellos generar preguntas que los hagan pensar o actuar, así me podría dar cuenta qué saben o que requieren conocer”

DB: “creo que cambiaría las preguntas que genero al inicio de la situación didáctica, promoviendo curiosidad en los alumnos, también proponer algunos ejemplos para que ellos se identifiquen y dialoguen sobre lo que saben o conocen, no irme directamente a la actividad central, porque muchas veces me pasa”

D: ¿Qué tipo de preguntas generarías para rescatar los saberes previos al hablar de los animales acuáticos? ¿nos darías un ejemplo?

DB: ¿Por qué un pez no puede salir del agua? ¿Por qué los gatos, perros u hormigas no pueden vivir en el agua? Incluso podríamos mostrar a un pez, observar sus características y cuestionar a los alumnos al momento de interactuar con el animal.

Para finalizar, se continuó cuestionando a las docentes manteniendo un dialogo constante entre ellas, dando algunas ideas o propuestas para trabajarlas en su próxima planificación, un de ellas comento:

DR: “en mi caso, si trato de proponer actividades para rescatar los saberes previos de los alumnos, pero no lo plasmo en mi planeación, es importante realizarlo, para tener bien pensadas y guiarme de las preguntas iniciales” “Me ayudó mucho esta sesión para darme cuenta en que debo mejorar o qué tipo de cuestionamientos realizar”

También comentaron que este tipo de actividades les ayuda a reflexionar sobre lo que están realizando, a detenerse un momento y pensar de manera consciente para tomar decisiones sobre su práctica, ya que en ocasiones están en modo automático y solo planean sin tomar en cuenta aspectos tan importantes y que ayudan a evaluar a los alumnos desde que inicia su secuencia de actividades.

Bitácora Sesión 3. ¿Qué es la retroalimentación? Y ¿Cómo implementarla?

Esta sesión se realizó el 3 de mayo de 2021 a las 16:30 hrs. teniendo una duración de hora y media por medio de la plataforma Zoom, todas las docentes estuvieron presentes. Previamente se pidió que observaran el video del taller “retroalimentación efectiva: 6 claves para impactar en el aprendizaje” en esta sesión se rescataron las ideas principales de este taller:

DN: creo que muchas de nosotras pensábamos que el proceso de retroalimentación era dirigido únicamente para el profesor, pero no es así, los alumnos también pueden participar en

este proceso, identificando que tipo de preguntas hacerles a sus mismos compañeros, en caso de tener una respuesta distinta a la de ellos”

DJ: “rescato el desafío que tenemos los docentes con respecto a la retroalimentación: que es ir más allá de recoger evidencia del aprendizaje de los estudiantes, es comprender esa información y comunicárselas de forma tal que ellos puedan utilizarla para mejorar”, en mi práctica, casi siempre menciono si está bien o si le falta algo a las respuestas o productos finales que realizan los alumnos, me enfoco en explicarles cómo realizarlo de manera correcta, pero no cuestiono sus respuestas, ocasionando que sean únicamente receptores de información”.

DB: “creo que muchas veces nos centramos en solo recolectar evidencias, sin interpretarlas y sin cuestionarlas, suelo decir: eres muy bueno para saltar, que bonito dibujo, respondiste la pregunta, te mereces una estrella y esto no les ayuda en nada a los alumnos, por ejemplo, no saben porque es bueno saltando, los alumnos no saben cómo pueden seguir aprendiendo o cómo lo hicieron para utilizarlo en otras ocasiones”

DB: “por eso es importante dejar claro lo que esperamos de ellos, darles a conocer el propósito o la meta del aprendizaje, así como los criterios que les ayudaran a saber hacia dónde dirigir su aprendizaje”

DF: también podemos darles pistas y sugerencias, pero no solucionarles el problema: la otra ocasión en mi clase cometí el error de decirle a los niños cómo resolver el problema sin darles el tiempo necesario para que ellos mismos lo descubrieran, podía haberles dado pistas, pero no la respuesta”

DN: “me pareció relevante la idea de realizar retroalimentaciones descriptivas, rescatando primero lo que hicieron bien los alumnos de forma descriptiva y después cuestionar por qué respondieron de tal manera o porque resolvieron así el problema”

Esta sesión fue muy retadora para todas, debido que en continuas ocasiones se cuestionaban sobre ¿Qué tipo de acciones habían realizado con sus alumnos? reflexionando sobre la poca importancia que se le da a la retroalimentación y la falta de conocimiento que tenían sobre por donde comenzar y que tomar en cuenta al retroalimentar, comentando que la mayoría no cerraba este ciclo de evaluación. Se rescataron varios ejemplos e ideas para poder implementarlas con los estudiantes.

Bitácora Sesión 4. Formulación de indicadores de evaluación

La penúltima sesión se realizó el 11 de mayo de 2021 a las 16:30 hrs con una duración de 1 hora, todas las docentes estuvieron presentes, se dio lectura al objetivo de la sesión y se pasó a la primera actividad, que consistía en que cada docente presentara alguna evidencia que hayan utilizado para evaluar a los alumnos para describir qué criterios estaban tomando en cuenta para reflexionar sobre la claridad de este criterio y si era congruente al aprendizaje esperado que se pretendía favorecer.

Se inició a la presentación de cada docente compartiendo pantalla y describiendo su evidencia:

DR: “el dibujo que les voy a presentar lo realizó mi alumno Eduardo, el aprendizaje esperado es indaga acciones que favorecen el cuidado del medio ambiente, la consigna que se le dio fue realiza un dibujo sobre cómo cuidas el medio ambiente. Al cuestionar al alumno me dijo que para cuidar el medio ambiente no debemos tirar basura en los ríos o mares y plantar plantas o árboles que nos dan oxígeno”

A lo que se cuestionó sobre si había realizado un criterio previo para evaluar esta evidencia, a lo que ella respondió que no, que únicamente se guio de la consigna dada.

La DB le comento: *“pero considero que la misma consigna no es congruente con el aprendizaje, porque el alumno no está indagando o cuestionándose por estas acciones, simplemente las está describiendo”*

A partir de este ejemplo fueron pasando las demás docentes, se rescata lo que compartió la DJ, quien expuso lo siguiente:

DJ: yo retome dos evidencias de un mismo alumno, el aprendizaje esperado es escribe su nombre con diversos propósitos e identifica el de algunos compañeros. Previamente se han estado trabajando situaciones para que los alumnos reconozcan y practiquen la escritura de su nombre, en la imagen que les mostrare a continuación podemos observar que en la primera el alumno realiza la escritura de las letras de su nombre pero de manera desordenada, esto muestra que esta en proceso de esta escritura, y en la segunda imagen que se retoma después de haber reforzado este aprendizaje por medio de juegos y diversidad de estrategias se observa que ya tiene una escritura ordenada y entendible de su nombre, el criterio fue: escribe su nombre sin apoyo visual.

en este ejemplo la DB intervino diciendo: *me parece bien el ejemplo ya que podemos observar el proceso de aprendizaje que ha tenido el alumno con respecto a la escritura del nombre, es importante llevar este seguimiento en las evidencias, ya que muchas veces solo recolectamos evidencias sin tener una secuencia temporal y no podemos identificar el avance.*

Terminando estas intervenciones pasamos a la reflexión del capítulo 2 del libro “La práctica educativa. Como enseñar” de Antoni Zavala que previamente leyó. Cada docente rescato las ideas principales sobre el tema, reconociendo la falta de conocimiento que se tiene en cómo evaluar contenidos con criterios claros y la importancia de reconocer lo que nos está pidiendo el mismo aprendizaje esperado, comentando:

DN: por ejemplo, en el aprendizaje esperado del campo de formación pensamiento matemático “Reproduce modelos con formas, figuras y cuerpos geométricos” tendríamos que identificar que contenido me pide, en este caso sería un contenido procedimental, porque además de conocer el nombre de las figuras o cuerpos geométricos, el alumno debe “reproducir” “elaborar” o “construir” algún modelo con formas previamente conocidas.

A lo que la DJ comentó:

DJ: muchas veces en este aprendizaje esperado les pedimos a los alumnos que identifiquen las figuras geométricas en hojas homogéneas y las iluminen de cierto color o repetir el nombre de cada una. Pero lo importante sería que reconociera las características de cada y comprender que a partir de estas se pueden construir otras diferentes.

Entonces como sería el criterio de evaluación ante este problema:

DF: primero sería identificar que el aprendizaje nos pide evaluar un proceso no un concepto, posteriormente identificar qué proceso quiero evaluar, un criterio podría ser; “construye formas a partir de las figuras geométricas y dice cómo lo realizó”

Partiendo de este ejemplo se organizó a las docentes por grados para que pusieran en práctica lo aprendido el día de hoy a partir de un aprendizaje esperado, identificando el tipo de contenido a evaluar y construyendo el criterio de evaluación, algunos criterios fueron los siguientes:

Equipo 1.

Aprendizaje esperado: reconoce cuando alguien necesita ayuda y la proporciona.

Criterio de evaluación: reconoce y menciona las acciones en las cuales actúa de manera amable con las personas que le rodean.

Equipo 2.

Aprendizaje esperado: ubica objetos y lugares cuya ubicación desconoce, a través de la interpretación de relaciones espaciales o puntos de referencia.

Criterio de evaluación: utiliza puntos de referencia para descubrir la ubicación de algún lugar en específico.

Al final de esta sesión las docentes comentaron que les pareció muy interesante realizar estos ejercicios con sus compañeras, ya que les permitió generar ideas y darse cuenta de los errores que muchas veces cometen, la DR comento: *me ayudo a desmenuzar los aprendizajes esperados y ser más específica en lo que quiero evaluar, creo que me servirá para saber hacia dónde voy desde la planeación y darles a conocer estos criterios a mis alumnos y padres de familia previamente.*

Bitácora Sesión 5. La rúbrica

Esta sesión se realizó el 17 de mayo de 2021 a las 16:30 hrs con una duración de 1 hora, todas las docentes participaron. Se inicio la actividad compartiendo el objetivo de la sesión. Posterior a esto, se presentó el apartado de la “rubrica” del cuadernillo las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo para dar lectura y comentar al respecto, las docentes estuvieron atentas y participando en todo momento.

Se hizo énfasis en qué es un rubrica, sus características y el procedimiento para realizarla, tales como: redactas los indicadores con base a los aprendizajes esperados, establecer los grados máximo, intermedio y mínimo de los logros de cada indicados y proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar. Dentro de la lectura observamos algunos ejemplos para mayor comprensión. Posterior a esto se dividió a las docentes por grado para que en conjunto trabajaran en la elaboración de una rubrica considerando lo visto previamente, se les dio 20 minutos para trabajarla y presentarla.

Antes de presentarla se dio oportunidad de comentar ¿Cómo se sintieron al elaborar este instrumento? ¿se les hizo fácil o difícil? ¿por qué?

DF: en mi equipo hicimos varios intentos de manera personal, y ya en conjunto aterrizamos nuestras ideas, también nos dimos a la tarea de investigar otros documentos que nos apoyaran en la construcción de la rúbrica.

DN: considero que el instrumento final es más entendible, los aprendizajes están más desmenuzados, por tanto, será más fácil evaluar a los niños.

Después de estas intervenciones, cada equipo mostró su rúbrica, y la consigna fue retroalimentar a las compañeras con respecto a lo que realizaron y de manera colaborativa realizar las sugerencias correspondientes para darle mayor claridad a los criterios e indicadores de evaluación de estos instrumentos, en la figura 4 se muestra la rúbrica del equipo uno, y en la figura 6 la rúbrica del segundo equipo.

Figura 4. Rúbrica elaborada por el equipo uno con las recomendaciones realizadas en colectivo.

18 DE MAYO DEL 2021 EQUIPO 1 SEGUNDO GRADO			
ACTIVIDAD: SIGO PISTAS			
APRENDIZAJE ESPERADO. UBICA OBJETOS O LUGARES CUYA UBICACIÓN DESCONOCE, A TRAVÉS DE LA INTERPRETACION DE RELACIONES ESPACIALES Y PUNTOS DE REFERENCIA.			
ACCIÓN PARA EVALUAR. UTILIZA PUNTOS DE REFERENCIA PARA DESCRIBIR LA UBICACIÓN DE ALGUN LUGAR EN ESPECIFICO.			
SOBRESALIENTE	SATISFACTORIO	BÁSICO	REQUIERE APOYO
DESCRIBE COMO UBICAR O LLEGAR A UN LUGAR UTILIZANDO PUNTOS DE REFERENCIA.	MENCIONA ALGUNOS PUNTOS DE REFERENCIA PARA UBICAR O LLEGAR A ALGUN LUGAR.	MENCIONA BREVEMENTE COMO UBICAR O LLEGAR A UN LUGAR UTILIZANDO PUNTOS DE REFERENCIA.	LE ES COMPLEJO DESCRIBIR COMO UBICAR O LLEGAR A UN LUGAR UTILIZANDO PUNTOS DE REFERENCIA.
ALUMNOS QUE SE ENCUENTRAN EN CADA NIVEL			
POSIBLES MODIFICACIONES: DESCRIBE CÓMO UBICAR UN OBJETO O LLEGAR A UN LUGAR UTILIZANDO PUNTOS DE REFERENCIA COMO: CERCA, LEJOS, AUN LADO DE, A LA DERECHA, A LA IZQUIERDA, DEBAJO DE, ARRIBA DE.	POSIBLES MODIFICACIONES: DICE CÓMO UBICAR UN OBJETO O LLEGAR A UN LUGAR SIN UTILIZAR PUNTOS DE REFERENCIA COMO: CERCA, LEJOS, AUN LADO DE, A LA DERECHA, A LA IZQUIERDA, DEBAJO DE, ARRIBA DE.	POSIBLES MODIFICACIONES: SEÑALA CÓMO UBICAR UN OBJETO O LLEGAR A UN LUGAR.	POSIBLES MODIFICACIONES: LE ES COMPLEJO UBICAR OBJETOS O LUGARES A TRAVÉS DE LA INTERPRETACION DE PUNTOS DE REFERENCIA.
OBSERVACIONES.			

Figura 5. Rúbrica elaborada por el equipo dos con las recomendaciones realizadas en colectivo.

		"2021. Año de la Consumación de la Independencia y la Grandeza de México"			
JARDIN DE NIÑOS "GABRIELA MISTRAL" C.C.T. 15EJN4146C 18 DE MAYO DE 2021 EQUIPO 1 TERCER GRADO					
CAMPO FORMATIVO/ÁREA DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN					
ACTIVIDAD: LEYENDAS FANTÁSTICAS APRENDIZAJE ESPERADO: DESCRIBE PERSONAJES Y LUGARES QUE IMAGINA AL ESCUCHAR CUENTOS, FABULAS, LEYENDAS Y OTROS RELATOS LITERARIOS. ENFASIS: DICE UNA LEYENDA ORIENTACIÓN DIDÁCTICA: DESARROLLAR Y EXPLICAR CÓMO ES, CÓMO OCURRIÓ, O CÓMO FUNCIONA ALGO, ORDENADO LAS IDEAS PARA QUE LOS DEMÁS COMPRENDAN.					
CRITERIO DE EVALUACIÓN NARRA LEYENDAS SIGUIENDO LA SECUENCIA DE SUCESOS OBSERVACIONES GENERALES:	SOBRESALIENTE		INDICADORES BÁSICO		INSUFICIENTE
	NARRA LA LEYENDA SIGUIENDO LA SECUENCIA DE SUCESOS, DIFERENCIA CADA PERSONAJE DE LOS DEMÁS Y LO QUE OTROS DICEN RESPETANDO TURNOS AL HABLAR.	SUGERENCIA: Escucha una leyenda y posteriormente la comparte siguiendo la secuencia temporal de sucesos ¿qué pasó primero? ¿qué pasó después? ¿Qué paso al final? y describiendo ¿cómo son los personajes?	EXPRESA DE FORMA ORAL COMO SON LOS PERSONAJES, Y CUAL LE LLAMA LA ATENCION SIGUIENDO LA SECUENCIA DE SUCESOS.	SUGERENCIA: Escucha una leyenda y comparte algunos sucesos sobre la historia y las características de algunos personajes.	ESCUCHA LA LEYENDA Y POSTERIORMENTE LO COMENTA DE FORMA ORAL, SIGUIENDO LA SECUENCIA DE SUCESOS.

A partir de esta actividad se generó un espacio de discusión y dialogo entre las docentes y directivo, entre todas se propusieron ciertas modificaciones para aclarar los indicadores de logro que no eran del todo claros y acordes al aprendizaje esperado. Esta actividad fue muy interesante para todas, mencionando que les ayudo a comprender más sobre cómo elaborar este instrumento, qué aspectos tomar en cuenta y el beneficio que traerá utilizarlos dentro de las clases virtuales.

Se propuso continuar practicando de manera conjunta la elaboración de rubricas para utilizarlas en sus sesiones y tener claro qué pretender evaluar, haciendo énfasis en el desempeño de los alumnos y sobre todo el proceso de aprendizaje a partir de la generación de indicadores de logro descriptivos.

7.2. Evaluación y discusión de resultados.

La evaluación de la intervención se realizó a partir de dos instrumentos: la *lista de cotejo* y la *rúbrica*, la primera permitió realizar las comparaciones correspondientes con el diagnóstico,

es ésta se describen indicadores claros y concretos que aportan información sobre qué aspectos y elementos tomar en cuenta en el proceso de evaluación en la planeación de actividades. El segundo instrumento se diseñó en congruencia con la guía de observación también implementada en el diagnóstico, retomando los aspectos sobre los procesos que realizan las docentes en torno a la evaluación de aprendizajes en la modalidad a distancia y a partir del acompañamiento realizado durante los círculos de interaprendizaje para reconocer en que se tuvo avance y que faltó reforzar.

7.2.1. Lista de cotejo.

A partir de los círculos de interaprendizaje se dio seguimiento a las planificaciones de las docentes cada semana por medio de una lista de cotejo para evaluar qué aspectos tomaron en cuenta después de la intervención y cuales se modificaron o transformaron.

En la figura 6 se presentan los resultados obtenidos de la implementación de la lista de cotejo (ver anexo 2) de la planeación didáctica que realizaron las docentes en la semana del 24 al 28 de mayo del 2021.

Figura 6.

Resultados de la aplicación de la lista de cotejo a las planeaciones de las docentes, posterior al plan de intervención.



LISTA DE COTEJO DE LA PLANEACIÓN																				
Dimensión 3. Un docente que genera ambientes favorables de aprendizaje y participación de todas las niñas, los niños o adolescentes.																				
Parámetro 3.4 Evalúa de manera permanente el desempeño de los alumnos, a través de diversas estrategias para valorar los aprendizajes y su intervención docente.																				
Docentes	Indicadores																			
	1. Diseña una situación didáctica enfocada en el aprendizaje esperado que se pretende favorecer.		2. Describe que tipo de evaluación va a implementar: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.		3. Establece las técnicas de evaluación a utilizar: observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño e interrogatorio.		4. Menciona los instrumentos de evaluación a utilizar: rubricas, listas de cotejo, registro anecdótico, observación directa, producciones escritas y gráficas.		5. Se expresan con claridad las actividades para identificar los conocimientos previos de los alumnos.		6. Describe las acciones para evaluar en los diferentes momentos de la secuencia didáctica.		7. Se desarrollan actividades de evaluación congruentes con el aprendizaje esperado propuesto.		8. Se plantean actividades para la retroalimentación.		9. Diseña instrumentos de evaluación considerando indicadores pertinentes al aprendizaje esperado.		10. Establece con claridad los criterios en los instrumentos de evaluación.	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Docente J.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Docente B.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Docente F.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Docente R.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Docente N.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
Total	5	0	5	0	5	0	5	0	4	1	5	0	5	0	3	2	5	0	5	0

Nota. Elaboración propia.

Como se observa en la lista de cotejo anterior, hubo cambios favorables con respecto a la lista de cotejo aplicada a las planeaciones de las docentes inicialmente, como se puede observar en la figura 4 del capítulo V, en los siguientes indicadores:

- Describe que tipo de evaluación va a implementar: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, del 100% que no lo realizaba ahora el %100 si lo realiza.
- En el indicador número 4 el %100 menciona los instrumentos de evaluación que va a implementar en los alumnos.
- En el indicador número 5. Solo una docente está en proceso de expresar con claridad las actividades para identificar los conocimientos previos de los alumnos, se tuvo avance en una.
- En el indicador número 6 se tuvo avance en dos docentes, siendo ahora el %100 de que describe las acciones para evaluar en los diferentes momentos de la secuencia didáctica.

- En el indicador número 8 se tuvo un cambio en 3 docentes quienes plantean dentro de la planeación actividades para retroalimentar a los estudiantes de las 5, teniendo un 60% de avance en este aspecto.
- En el indicador 9 pasaron de ser %0 de docentes que diseñaban algún instrumento de evaluación considerando indicadores pertinentes al aprendizaje a ser %100 las que ahora lo realizan.
- En el indicador 10 también existieron cambios considerables, en donde ninguna docente establecía con claridad criterios en los instrumentos de evaluación, ahora todas lo realizan.

7.2.2. Rúbrica de evaluación.

Dentro del proyecto de intervención se consideraron las visitas al aula, debido a la contingencia sanitaria estas visitas se realizaron de manera virtual del 24 al 28 de mayo de 2021 por medio de la plataforma Zoom. Previamente se explicó a las docentes el objetivo de este acompañamiento y se les dio a conocer la *rúbrica* con los indicadores que se tomarían en cuenta para identificar qué acciones de evaluación realizan las docentes a partir de los círculos de interaprendizajes trabajados en el plan de intervención (ver anexo 4). Por tanto, a partir de la implementación de este instrumento se obtuvieron los siguientes resultados (ver tabla 8) y que servirán para el posterior análisis.

Tabla 8.

Resultados obtenidos de la rúbrica de evaluación implementada en las visitas a las sesiones virtuales del 24 al 28 de mayo.

<i>Docente</i>	<i>Puntaje Obtenido</i>
Docente J.	9
Docente B.	10

Docente N.	8
Docente F.	10
Docente R.	9

Nota. Elaboración propia.

El puntaje máximo de la rúbrica es 12 puntos, por lo que, la mayoría de las docentes se encontraba en el Nivel 3 de dominio con respecto a los indicadores de evaluación, mismos que contemplaron aspectos como el tipo de evaluación que realizan a los alumnos dentro de su práctica, cabe señalar que, en un primer momento, la guía de observación en el diagnóstico arrojó que las docentes no hacían uso de la coevaluación y autoevaluación con sus alumnos, sin embargo, se mostró un avance significativo en el uso de la *evaluación compartida* a la que refiere Santos Guerra (1996) las docentes comienzan a generar espacios de diálogo, comprensión, debate y reflexión en sus alumnos.

Otro aspecto en el que se observó un avance significativo es en la aplicación de estrategias didácticas que permitan reconocer los saberes previos de los alumnos, cumpliendo con la evaluación formativa que tiene como objetivo que el docente conozca en dónde se encuentran los alumnos, hacia donde dirigir la enseñanza y qué pueden hacer tal como refiere William y Lealhy (2007 como se cita en Osorio, 2014).

Además, en las rúbricas se observó que las docentes identificaron los aprendizajes logrados por los alumnos a través de estrategias e instrumentos de evaluación, implementando como principal instrumento de evaluación las rúbricas, mismas que diseñaron en colectivo e individualmente, con criterios e indicadores congruentes al aprendizaje esperado. Esto demuestra que las docentes no se limitaron a la etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se enfocaron en el proceso que cada alumno demostraba al desempeñar ciertos aprendizajes en las actividades y situaciones diseñadas.

Por último, se rescatan algunas **reflexiones** obtenidas de las reuniones entre docente y directivo al finalizar las visitas de acompañamiento a las sesiones virtuales con sus alumnos:

DN: considero que he mejorado en saber cómo iniciar mis clases, tomando en cuenta el objetivo del aprendizaje esperado y dando a conocer a los alumnos qué van a aprender y para que les va a servir, también, al planear realizo actividades enfocadas en conocer lo que saben los alumnos a partir de su interés y curiosidad, he tratado de implementar actividades de inicio retadoras y con un propósito claro, las respuestas de mis alumnos me han sorprendido porque entre ellos se cuestionan, indagan y hacen inferencias, me ha funcionado hacerlos reflexionar con preguntas, trato de ya no darles la respuesta a los problemas planteados.

DB: considero que el uso de rubricas nos ayuda a evaluar de manera más consciente y congruente a los procesos que tiene cada estudiante, me han ayudado en reconocer qué saben mis alumnos, que actitudes demuestran y cómo lo realizan, porque no solo evaluamos conceptos sino también procesos.

DR: aunque en un principio se me dificulto mucho realizar criterios claros e indicadores graduales, ahora ya no siento que es tan difícil, la práctica constante y el retroalimentarnos entre compañeras y contigo como directora me ayudó a mejorar en ese aspecto, además, la evaluación se me hace más sencilla, ya que tengo mi rúbrica durante la clase, y al mismo tiempo la voy llenando de acuerdo con lo que observo que hacen mis alumnos, la evaluación es más auténtica.

DJ: me gustó mucho implementar actividades en donde los alumnos pueden evaluarse entre pares, siento que eso hace que pongan más interés en lo que realizan sus compañeros, se muestran más atentos, además hacen comparaciones entre ellos y las estrategias que utilizaron para llegar al mismo resultado pero de diferente manera, aunque son niños pequeños observo que si les explico previamente qué criterios tomaremos en cuenta para evaluar, comprenden lo que se espera que hagan ellos mismos y sus compañeros.

DF: las acciones de evaluación que he implementado me han ayudado a tomar decisiones para mis próximas clases o situaciones de aprendizaje, identifico qué debo reforzar en mis alumnos, qué aprendizajes faltan por retroalimentar, lo que más me ha ayudado son las rúbricas, ya que describen el proceso en el que están los alumnos, me doy cuenta quienes requieren más apoyo o quienes requieren actividades más retadoras, también les ayudan a los papás a saber que se va a evaluar y con qué propósito.

Estas reflexiones y los resultados obtenidos demuestran que el acompañamiento pedagógico implementado en esta intervención se desarrolló como un proceso pertinente orientado a la construcción de estrategias para orientar la *evaluación* de las docentes de educación preescolar en la modalidad remota, en donde se gestionaron las acciones pedagógicas desde el aula, la formación sistemática del profesorado y la gestión institucional (Martínez y González, 2010).

Durante todo el proceso se propuso este enfoque crítico reflexivo que menciona Minez (2017) desde la función directiva se colaboró con los docentes, en su proceso de investigación, debate, diálogo y escucha para transformar prácticas que sin duda ayudan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las docentes de preescolar lograron interactuar y reflexionar entre ellas y el directivo, con el único fin de modificar las necesidades identificadas en su práctica docente, que en este caso fue la evaluación de aprendizajes, se obtuvo avance en el diseño e implementación de rúbricas como instrumentos de evaluación con criterios claros y congruentes a los aprendizajes esperados, también, se implementaron actividades que generaron una autoevaluación y coevaluación en los estudiantes, por otro lado comienzan a planificar acciones para retroalimentar a los alumnos, aunque, aun no se logran poner el práctica dentro de las actividades mismas, están en este proceso de implementación.

7.3. Tabla comparativa de los aspectos abordados en las fases de la intervención.

Para dar una visión final al lector sobre el ciclo de intervención que tuvo el presente trabajo (ver tabla 9) se realiza la comparación de cada fase implementada estableciendo la congruencia entre la necesidad identificada en el diagnóstico, cómo fue abordada y como se evaluó dicha intervención.

Tabla 9. Comparación de cada fase implementada en el presente trabajo de intervención.

Fase 1. Diagnóstico	Fase 2. Intervención	Fase 3. Evaluación de la intervención
<p>1. Encuesta a docentes por medio de la aplicación de Google Forms, rescatando aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué consideran las docentes reforzar de su práctica pedagógica? • ¿Qué tipo de evaluación utilizan con sus alumnos? • ¿se considera importante la retroalimentación dentro de la evaluación? • ¿se definen y comparten criterios de evaluación a los estudiantes? • ¿Qué instrumentos utilizan para evaluar el aprendizaje de los estudiantes? • ¿Qué técnicas de evaluación utilizan las docentes? <p>2. Lista de Cotejo con 10 indicadores claros que aportan información sobre qué aspectos toman en cuenta las docentes en la evaluación desde su planeación, en donde se identificaron aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El tipo de evaluación que van a implementar dentro de su planeación. • Descripción clara de las actividades que ayudan a rescatar los saberes previos de los alumnos. • Descripción de actividades que permiten retroalimentar el proceso de aprendizaje. • Elaboración de criterios para evaluar. • Instrumentos que utilizan para evaluar el proceso formativo de los alumnos: listas de cotejo o rúbricas. 	<p>1. Plan de acompañamiento con acciones específicas enfocadas a las necesidades identificadas tales como:</p> <p>a) Tipo de evaluación que utilizan</p> <p>b) Evaluación inicial</p> <p>c) La retroalimentación</p> <p>d) Criterios de evaluación</p> <p>e) Instrumentos de evaluación</p> <p>Por medio de sesiones de trabajo con un objetivo general, un objetivo específico, meta, descripción de acciones, recursos y fecha de implementación.</p> <p>Retomando las siguientes estrategias de acompañamiento:</p> <p>1. Círculos de interaprendizaje</p> <p>2. Visitas de acompañamiento pedagógico</p>	<p>1. Bitácora se utilizó este instrumento para recolectar la información correspondiente de las sesiones de trabajo realizadas en el <i>plan de acompañamiento</i>, rescatando los comentarios, reflexiones e ideas generadas en los círculos de interaprendizaje.</p> <p>2. Lista de cotejo con los mismos 10 indicadores implementados en la fase de diagnóstico, esto para tener una comparativa real sobre los resultados obtenidos a partir de la intervención realizada ¿Qué aspectos se modificaron y cuáles no?</p> <p>3. Rubrica implementada en las sesiones de acompañamiento virtual posterior a la implementación del <i>plan de acompañamiento</i>, con criterios congruentes a los aspectos retomados previamente en la guía de observación de la fase de diagnóstico, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de evaluación • Aplicación de situaciones didácticas para reconocer saberes previos

3. Guía de observación implementada en sesiones virtuales que realizan las docentes, en donde se rescata lo siguientes aspectos:

- Tipo de evaluación que promueven en los alumnos: coevaluación, autoevaluación.
- Identificación de saberes previos por medio de acciones específicas.
- Devoluciones a estudiantes que apoyan la retroalimentación.
- Definición de criterios de evaluación para compartirlos con los alumnos.
- Uso de instrumentos para evaluar los aprendizajes esperados.

- Diseño y uso de instrumentos de evaluación.

Nota. Elaboración propia.

Esta tabla ayuda a reconocer la congruencia que tuvo el proyecto de intervención, en donde se inició recogiendo la información necesaria para reconocer los criterios de mejora en torno a la evaluación cualitativa que implementaba cada docente dentro de su intervención didáctica, además, se presentaron las pruebas o evidencias que reflejaron una mejora en el proceso de evaluación utilizado por las docentes dentro de la intervención didáctica; las docentes después de la implementación fueron más críticas y reflexivas, mantuvieron constante comunicación con padres de familia y alumnos en referencia a los aspectos o criterios que se iban a evaluar, desarrollaron los tres tipos de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), en colaboración construyeron instrumentos de evaluación (rubricas) que ayudaron a tener una sistematización de qué procesos evaluar y cómo graduar indicadores a partir del aprendizaje esperado.

Se rescatan las reflexiones finales de cada una, en donde se reconoce el impacto que tuvo el acompañamiento pedagógico realizado por la directora escolar, se observó un cambio de paradigma, en donde, los “usos y costumbres” de un director “alejado” completamente del contexto escolar, se convirtió en “uno más”, en una compañera de trabajo, en un líder que guío los esfuerzos de cada docente, que acompañó, escuchó y generó espacios de colaboración.

Por tanto, es necesario describir los **alcances** de este proyecto:

- Estas acciones de acompañamiento no solo impactaron en tiempos de pandemia, sino que, ayudaron a las docentes a enfrentar el retorno a las aulas con otra actitud, conocimiento y recursos, en donde ahora, se distinguían por ser dinámicas, colaboradoras y con intenciones de seguir aprendiendo.
- La elaboración de criterios claros e instrumentos de evaluación ayudaron a reconocer en qué niveles de aprendizaje se encontraban los alumnos después del trabajo remoto, para las docentes fue más fácil seguir desarrollando esta

propuesta, ya que, al practicar constantemente la habilidad para la creación de criterios e instrumentos aumentaba día con día.

- En términos de la gestión directiva, se logró en el equipo de trabajo un ambiente de mayor colaboración, empatía y comunicación entre pares, ya que como se describió desde la experiencia personal, las docentes estaban “acostumbradas” a prácticas individualistas, a un acompañamiento desde el aspecto administrativo, dirigido a “cumplir” con ciertos estándares y objetivos normativos, sin embargo, el dejarse guiar por una directora con “menos años de experiencia”, compartir, escuchar, transformar su práctica, ocasionó que se consolidara una red de docentes capaces de enfrentar retos, adaptándose y comprometiéndose a seguir aprendiendo para generar una identidad profesional con un fin común.

Por otra parte, se describen algunas **limitaciones** que tuvo la presente intervención:

- El trabajo bajo la modalidad remota en ocasiones limitaba la comunicación entre docentes-directivo y docentes-alumnos, debido a la falta de señal de internet, teniendo en cuenta las características de nuestra comunidad, en donde, considerando que únicamente se contaba con una hora a la semana para trabajar con los estudiantes, lo que dificultaba dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, y por consecuencia al proceso de evaluación.
- El tiempo también fue una limitante, pues a pesar de impartir clase virtual una hora a la semana, el trabajo administrativo se volvió más pesado, docentes y directivo atendían a los padres de familia en diversos horarios, sin respetar la jornada laboral, además de revisar tareas, trabajos y hacer las devoluciones correspondientes en las plataformas digitales.

Conclusiones

A partir de la generación de instrumentos concretos como lo fue la lista de cotejo y la guía de observación implementada a docentes de educación preescolar, se identificó cómo es que realizaban la evaluación a los estudiantes desde su planeación e intervención, logrando tener elementos suficientes que aportaron datos reales para el diseño de un plan de intervención, mismo que se implementó y evaluó. Este plan se enfocó en dos acciones de acompañamiento pedagógico: ***círculos de interaprendizaje y visitas al aula***.

Llegando a la conclusión de que la implementación de estas acciones o estrategias de acompañamiento, impactaron positivamente en el desempeño docente, específicamente en la evaluación cualitativa que se realiza en el nivel preescolar, los resultados demuestran que las docentes objeto de estudio, avanzaron en los siguientes aspectos, logrando:

1. Seleccionar evidencias o trabajos de los alumnos que permitieron evaluar los procesos de aprendizaje.
2. Identificar y seleccionar el tipo de evaluación a utilizar (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación) dentro de la situación didáctica, lo que permitió a los estudiantes tener un papel “activo” como fuente de aprendizaje para sus pares y para ellos mismos.
3. Diseñar actividades y tareas que ofrecieran evidencia de lo que cada estudiante hubiera aprendido.
4. Crear instrumentos de evaluación con criterios claros y coherentes a los aprendizajes esperados, en este caso, la elaboración de rubricas con indicadores que permitieron identificar procesos de aprendizaje en los alumnos.

Cabe resaltar que, para el logro de estos avances fue necesaria la gestión de un trabajo colaborativo y de transformación conjunta para un fin común, rompiendo con la cultura del individualismo que menciona Santos Guerra (1996), en donde, los espacios virtuales cobraron

importancia para tener un mayor acercamiento entre compañeras, intercambiando experiencias, ideas y nuevas propuestas de intervención para enfrentar los retos que trajo consigo el confinamiento, incluida la evaluación de aprendizajes.

Por tanto, este proyecto de acompañamiento aporta información para mejorar desde la gestión escolar, demostrando que estos procesos son primordiales, eficaces e importantes ya que impactan en la reflexión conjunta de los profesionales (Santos Guerra, 1996) avanzando hacia los nuevos desafíos que tiene la educación en nuestro país y que deben continuar desarrollándose en los espacios escolares y no únicamente durante tiempo de pandemia.

Por último, se rescata mi papel como directivo, en donde en un inicio me enfrenté a situaciones adversas, como la falta de confianza hacia mi persona, por tener “poca experiencia en este cargo”, los “usos y costumbres” desarrollados por más de 10 años dentro de la escuela, además de una comunicación “limitada” desde un espacio virtual. Fue necesario desarrollar una escucha activa, conocer las características de cada docente, sus fortalezas, sus habilidades y áreas de oportunidad, para dar paso a la generación de propuestas, estrategias y acompañamiento constante.

Las docentes poco a poco fueron cambiando esta perspectiva, se dejaron guiar, se sintieron motivadas, adquirieron una actitud positiva hacia las “nuevas formas” de trabajar, para esto, durante las sesiones virtuales, los Consejos Técnicos Escolares, llamadas individuales y plataformas digitales utilizadas, se promovió un clima de confianza, dialogando sobre ¿Cómo se sentían? ¿Qué situaciones les preocupaban? ¿Cómo responder a las demandas de estudiantes y padres de familia? Esto con el fin de crear reflexiones sobre los retos que teníamos por delante y qué hacer para afrontarlos, por medio de la motivación y orientación.

Por tanto, se cambió el rol tradicional de “conducir a los centros educativos” que se tenía años atrás, dando paso a nuevas formas de incidir en las redes organizacionales, bajo una la premisa de responsabilidad compartida (UPN, 2010).

Concluyendo que, a partir de esta intervención, tuve una transformación profesional, reconociendo que como directivos tenemos una gran responsabilidad, pues debemos ser capaces de romper con las “rutinas”, las “tradiciones” como ejemplo, está el objeto de estudio, en donde la “evaluación” estaba concebida dentro del equipo de trabajo como un proceso más que “cumplir”.

Por otra parte, aunque las docentes no estaban acostumbradas a recibir un acompañamiento orientado a la mejora de los procesos de enseñanzas, al finalizar esta intervención cada docente reconoció el objetivo de ese cambio, aceptando con mayor confianza mi rol como directora, acercándose a pedir apoyo no solo a mi persona, sino a sus compañeras, identificando el papel tenía cada una dentro de la escuela y la importancia del mismo, promoviendo una nueva configuración del sentido y del quehacer en colaboración.

RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta que la presente investigación inició la práctica reflexiva en las docentes de preescolar en torno a la evaluación de aprendizajes, se recomienda:

Conformar comunidades de aprendizaje entre docentes para generar propuestas, compartir experiencias, estrategias y diversidad de situaciones que aportaran para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario motivar a los docentes con un liderazgo compartido, en donde el director sea parte del grupo, sea orientador, guía y sobre todo compañero de aprendizaje.

Realizar otras investigaciones educativas de acompañamiento pedagógico fundamentado en la reflexión hacia otros aspectos del ejercicio docente o sobre temáticas que respondan a los nuevos retos que enfrenta la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara, Armando (2008). *POLITICAS EDUCATIVAS Y NEOLIBERALISMO EN MÉXICO: 1982-2006*. Revista Iberoamericana de Educación. (048), Pp. 147-165.
- Alcaraz Salarirche, Noelia (2015). *Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2015, 8(1), 11-25. ISSN: 1989-0397. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134142>
- Alen, B. & Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, INFD.
- Amador Bautista, R. (2020). *Aprende en casa con #sanaDistancia en tiempos de #COVID-19*. En Aguilar et al., 2020. Educación y Pandemia. Una visión académica. IISUE. pp. 139-144.
- Arias Lara, Sergio Alejandro, & de Arias Peñaloza, Milvia Lisette (2011). *Evaluar los aprendizajes: un enfoque innovador*. Educere, 15 (51), 357-368. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35621559006>
- Brito, R. & Dias, P. (2016). *La tecnología digital, aprendizaje y educación; prácticas y percepciones de niños menores de 8 años y sus padres*. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(2). Pp. 23-40. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Cabero, J. & Palacios, A. (2020). *Metareflexión sobre la competencia digital docente: análisis de marcos competenciales*. Revista Panorámica. ISSN 2238-9210. Pp. 32-48.
- Crespo Argudo, M. C & Palaguachi Tenecela, M. C. (2020). Educación con Tecnología en una Pandemia: Breve Análisis. Revista Cientific. Pp. 292-301. http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Cientific/article/view/457/1138

- Cubero Vázquez, K. & Villanueva Monge, L. (2014). *La evaluación cualitativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje como principio fundamental de una formación más humanista*. 2 (1), 37-50. ISSN: 1405-0234.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/6391>
- Ducoing Watty, Patricia (2018). *Educación básica y reforma educativa*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Franco García, M. J. (2018). *La gestión educativa en México: una política sin consenso de la base*. Temas De Educación. 23 (1). (pp. 85-110).
<https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/1004>
- Galán, B. (2017). *Estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional docente*. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), 1(1), pp. 18-33.
<https://doi.org/10.32541/recie.2017.vii1.pp34-52>
- Galindo Cáceres, Luis Jesús (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación; la metodología de la encuesta*. Addison Wesley Longman. México.
- Gómez Meléndez, L. E., Cáceres Mesa, M. L., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). *La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento*. Revista Conrado, 14(62), 242-250. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Hernández Sampieri, S. (2014). *Metodología de la investigación*. 6° Edición. Mc Graw Hill.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Horbath, Jorge E., & Gracia, Ma. Amalia (2014). *LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO*. Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, 9 (1), 59-85. ISSN: 1909-3063. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=927/92731211003>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2006). *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos*. Informe para la Reunión

Ministerial del Grupo E-9 (UNESCO) <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D206.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2010) *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*, p. 164
http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/eacademicos/archivos/semanaestatal/INEE-preescolar_completob.pdf

Imbernón, F. (2007). "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (5), pp. 145-152.

Latorre, Antonio (2000). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Lusquiños, C. (2005). *Gestión educativa: conceptualización y diferenciación de la organización y la administración clásicas*. Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación. (pp.69-85).

Martínez Diloné, H.A. & González Pons, S. (2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva*. Ciencia y Sociedad. Pp. 521-541.

Miranda Esquer, José Francisco, & Miranda Esquer, Jesús Bernardo (2012). *Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México*. Educere, 16(53),43-52. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35623538006>

Martínez, H. & González, S. (2010). *Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva*. Revista Ciencia y Sociedad, 35 (3), pp. 536.

Mollo Flores, M. & Medina Zuta, P. (2020). *La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia*. Revista Maestro y Sociedad. Pp. 635-651.
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>

- Morán Oviedo, Porfirio (2007). *Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48), 9-19. ISSN: 0188-168X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004802>
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México.* <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Osorio Sánchez, K. y López Mendoza A. (2014). *La Retroalimentación Formativa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes de Edad Preescolar*, 7 (1), 13-30 ISSN: 1989-0397
<file:///C:/Users/nmend/Downloads/DialnetLaRetroalimentacionFormativaEnElProcesoDeEnsenanza-4704214.pdf>
- Paz Sandín, E. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.* Mc Graw Hill.
- Pozner, P. (2000). *Componentes de la gestión educativa estratégica.* En Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Pp. 27-33.
- Pozner, P. (2000). *El directivo docente como líder de la gestión educativa.* REDES. Buenos Aires. Pp. 19-27
- Pozner, Pilar (2000). *“Competencias para la profesionalización de la Gestión Educativa”.* UNESCO. Buenos Aires.
- Ravela, Pedro (2001). *¿Cómo presentan sus Resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?* PREAL. Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

- Rivera Esteban, E. R., Naveda Flores, K. & Santa Cruz Joo, M. (2013). *El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*. Revista UDEA. Pp. 44-54.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16973/14697>
- Santos Guerra (1996). *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica*. Investigación en la Escuela n° 30. Universidad de Málaga.
- Santos Guerra (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. Revista Enfoques Educativos 5 (1), 69-80. Universidad de Málaga.
- Secretaría de Educación Pública (2004) *La evaluación en Programa de Educación Preescolar 2004*. SEP, pp. 131-142.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *III La Gestión Educativa*. Dimensiones de la gestión escolar. En Modulo I Modelo de Gestión Educativa Estratégica. México. Pp.55-79
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Evaluación para el logro de Aprendizajes en Programa de Estudio 2011*. Guía para la educadora. SEP, pp. 175-183.
- Secretaría de Educación Pública (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Proceso de Planificación y Evaluación en Aprendizajes Clave para la educación integral*. Educación Preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación, pp. 174-176.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Capítulo 4. Evaluación Formativa. ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*. Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. pp. 139-20
- Segura, R. (2020). *El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana*. Revista RedCA, 3(7), 43-53.

- Tobón Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson. <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- Tonucci, Francesco (2006), “*Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil*”, en *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. Guía del Taller General de Actualización, SEP, México, pp. 18-23.
- Trejo Quintana, J. (2020). *La falta de acceso y aprovechamiento de los medios y las tecnologías: dos deudas de la educación en México*. En Aguilar et al., 2020. Educación y Pandemia. Una visión académica. IISUE. pp. 139-144.
- Trujillo Sáez, F., Fernández Navas, M. Segura Robles, A. & Jiménez López, M. (2020). *Escenarios de evaluación en el contexto por la COVID-19: la opinión del profesorado*. pp. 1-37. https://www.santillanalab.com/recursos/INFORME_ESCENARIOS_EVALUACION_COVID19_1_1.pdf
- UNESCO (2017). *Evaluación del aprendizaje en la UNESCO: garantía de un aprendizaje efectivo y relevante para todas las personas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa
- Vázquez Olivera, M. Gabriela. (2015). *La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina*. Revista de estudios Latinoamericanos, (60), pp. 93-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166585742015000100004&lng=es&tlng=es.
- Velásquez Vergara S. M., Ruidiaz Gómez K. S. (2021). *La educación en tiempo de pandemia COVID 19: ¿realidad o ficción?* Revista Cuidarte. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.1336>



- Velaz de Medrano, C. (2009). *Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 1(13), 209-229. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>
- Vezub, F. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como una estrategia de desarrollo profesional docente*. El caso de los programas de mentoría a docentes noveles. Revista del IICE, (30), 109-132

ANEXOS

Anexo 1. Formato de Encuesta realizada a las docentes de preescolar en la fase de diagnóstico.

EVALUACIÓN EDUCATIVA EN PREESCOLAR

Datos básicos

 nmendez.marlen@gmail.com (no se comparten) 
[Cambiar cuenta](#)

Nombre:

Tu respuesta

Correo electrónico:

Tu respuesta

Grado escolar que imparte:

Segundo grado

Tercer grado

[Siguiete](#) [Borrar formulario](#)

Encuesta

Responda las siguientes preguntas de acuerdo a su experiencia laboral:

Marque al menos dos prácticas pedagógicas que considere son importantes reforzar para mejorar su profesionalización docente:

- Planeación didáctica
- Uso de las Tecnologías de información como recurso de aprendizaje
- Evaluación de los aprendizajes
- Generación de ambientes de aprendizaje
- Todas las anteriores
- Otros: _____

¿Conoce el significado de evaluación?

- Sí
- No

¿Conoce el significado de evaluación?

- Sí
- No

¿Considera la evaluación dentro de su planeación didáctica?

- Siempre
- A veces
- Nunca

¿En qué momento evalúa a sus alumnos/as?

- Inicio del ciclo escolar
- Durante el ciclo escolar
- Al final del ciclo escolar
- Todas las anteriores

¿Qué tipo de evaluación emplea con sus alumnos/as?

- Diagnóstica
- Formativa
- Sumativa
- Todas las anteriores

¿Considera que la retroalimentación es importante para transformar a la evaluación en una oportunidad para aprender?

- Sí
- No
- Tal vez

¿Qué tan frecuente practica la retroalimentación con sus alumnos/as?

- Siempre
- A veces
- Nunca

¿Define y comparte los criterios de evaluación con sus alumnos/as?

- Siempre
- A veces
- Nunca

¿Cuál es la finalidad de la evaluación que promueve con sus alumnos/as?

- Evaluar la autonomía
- Monitorear el avance y áreas de oportunidad de mis alumnos/as
- Identificar las necesidades e intereses de mis alumnos/as
- Mejorar la práctica docente
- Otros: _____

¿Qué técnicas de evaluación conoce para la evaluación del aprendizaje?

- Observación
- Desempeño de los alumnos
- Análisis del desempeño
- Interrogatorio
- Ninguno
- Otros: _____

¿Cuál de los siguientes instrumentos de evaluación emplea para evaluar los aprendizajes de sus alumnos/as?

- Diario de trabajo
- Escala de actitudes
- Cuaderno de los alumnos
- Portafolio
- Rúbrica
- Lista de cotejo
- Pruebas escritas
- Ninguno
- Otros: _____

¿Considera que el proceso de evaluación se puede realizar de manera virtual para los alumnos/as de educación preescolar?

- Sí
- No
- Tal vez

¿Cuenta con alguna plataforma digital para realizar una evaluación a distancia?

- Sí, desde antes de la pandemia
- Sí, creada expresamente como respuesta al confinamiento
- No, pero la estoy preparando
- No

¿Qué dificultades tecnológicas le parecen más importantes en el caso de su contexto escolar?

- Conexión a internet limitado en la comunidad
- Falta de dispositivos tecnológicos en los hogares
- Desconocimiento del uso y manejo de plataformas digitales por parte de alumnos y padres de familia
- Capacitación docente en el uso de las TIC

¿Cuenta su institución con otras soluciones tecnológicas para apoyar la enseñanza a distancia?

- Correos electrónicos
- WhatsApp, Youtube y Redes Sociales
- Televisión o radio
- Otros: _____

¿Qué plataforma digital conoce o ha utilizado para la elaboración de técnicas o instrumentos de evaluación?

- Google Forms
- Microsoft Forms
- Classmaker
- Ninguna
- Otros: _____

Atrás

Enviar

Borrar formulario

Anexo 3. Formato de Guía de observación implementada en la fase de diagnóstico.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE VIRTUAL	
Objetivo:	
Docente:	Fecha:
Grado y Grupo:	No. De alumnos:
Situación de aprendizaje:	
Aprendizaje esperado:	
INICIO	
Indicador	Preguntas que focalizan los aspectos a observar
1. Evaluación diagnóstica	<p>¿La docente comparte a sus alumnos el objetivo de la clase? ¿Cómo lo hace?</p> <p>¿La docente realiza una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos? ¿Cómo lo hace?</p> <p>¿Comparte los criterios de evaluación a sus alumnos? ¿Cómo lo hace?</p>
Descripción e interpretación:	
DESARROLLO	
Indicador	
2. Evaluación formativa	<p>¿Qué tareas propone a los estudiantes? ¿en qué secuencia?</p> <p>¿Qué hacen los niños con respecto a las actividades planteadas por la docente? ¿Qué hace la docente respecto a estas acciones?</p> <p>¿Cómo son las devoluciones que hace la docente para lo que expresan sus alumnos?</p> <p>¿Evalúa explícitamente a los estudiantes? ¿Cómo?</p> <p>¿Con que criterios?</p>
Descripción e interpretación:	
CIERRE	
Indicador	
3. Evaluación final	<p>¿La docente plantea un cierre de la clase? ¿Cómo?</p> <p>¿Promueve la evaluación entre pares? ¿Cómo?</p> <p>¿Promueve una autoevaluación? ¿Cómo?</p> <p>¿Cómo es que la docente provoca la reflexión sobre lo aprendido en sus estudiantes?</p>
Descripción e interpretación:	

Anexo 4. Rubrica utilizada para la fase de evaluación de la intervención.

RÚBRICA DE VISITA A SESIÓN VIRTUAL		DOCENTE :	FECHA:			
Dimensión 1. La estrategia didáctica contempla criterios de evaluación						
Número	Indicador	Niveles de dominio				Puntaje
		Nivel 1 (1)	Nivel 2 (2)	Nivel 3 (3)	Nivel 4 (4)	
1	Aplicación de la estrategia didáctica con la que reconoce los saberes previos de los alumnos.	Nombra la estrategia didáctica para reconocer los saberes previos de los alumnos.	Explica la estrategia didáctica para reconocer los saberes previos de los alumnos.	Implementa la estrategia didáctica para reconocer los saberes previos de los alumnos	Aplica la estrategia didáctica para reconocer los saberes previos de los alumnos y tomar decisiones para la enseñanza.	
2	Creación de actividades que promueven la evaluación entre pares y la autoevaluación en los estudiantes.	Describe la actividad para promover la evaluación entre pares y la autoevaluación en los estudiantes.	Informa qué actividad promueve la evaluación entre pares y la autoevaluación en los estudiantes.	Hace uso de la evaluación entre pares y autoevaluación en la situación didáctica.	Aplica y crea actividades que promueven una evaluación compartida con los alumnos.	

3	Uso de instrumentos de evaluación que permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes dentro de la actividad didáctica.	Evalúa el cumplimiento de evidencias de los alumnos para asignar un nivel de logro.	Observa y registra los aprendizajes de los alumnos durante las actividades.	Identifica los aprendizajes logrados por los alumnos a través de estrategias e instrumentos de evaluación.	Utiliza estrategias e instrumentos de evaluación durante las actividades didácticas para reconocer los aprendizajes de los alumnos.	
Total de la dimensión 1						