

Experiencias y construcción de saberes pedagógicos de la práctica profesional en la formación de docentes

Escuela Normal de Tecámac

Núm. 3



Evaluación formativa, un proceso que permite tomar decisiones para orientar y mejorar la intervención educativa

Lic. Elizabeth Mejía Robles



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Escuela Normal de Tecámac

Consejo Directivo

Gerardo Barragán Mendoza

María de Jesús Tirado Cruz

Consejo Editorial

Enrique Morales Espinosa

Norma Nélide Rodríguez Melgar

Gerardo Barragán Mendoza

Judith Araceli Gómez Muñoz

Ángeles Sánchez Perdomo

Héctor Gustavo Torres García

Jazmín García Gómez

Sandra Bustos Sánchez

Coordinación y asesoría de contenido

Judith Araceli Gómez Muñoz

Patricia Berenice León Rodríguez

Portadas

Escuela Normal de Tecámac

Diseño Editorial

María Guadalupe Martínez Ayala

Diseño de Maqueta

Nancy Esthela Arreola Garza

Apoyo para el Diseño Editorial

Mayra Berenice Ortega Barrón

Administración y Financiamiento

María de Jesús Tirado Cruz

Claudia Itzae Domínguez Cortes

Agradecimientos

A MIS PADRES.

Por al apoyo incondicional que día a día me brindaron tanto, económica, emocional y moralmente, así mismo por la confianza que han sembraron en mí. Por todo el esfuerzo que han realizado para llegar a la culminación de esta etapa profesional de mi vida.

A MIS HERMANOS.

Principalmente por los retos que día a día me ayudaron a forjar, y a enfrentar adversidades de cansancio, estrés y trabajo.

A MI FAMILIA.

Por los consejos de aliento en los momentos difíciles de mi formación, y por el apoyo incondicional para vencer aquellos obstáculos que se presentaron en el camino.

A MIS AMIGOS Y COMPAÑEROS (AS)

Por brindarme y acompañarme a lo largo de los cuatro años de formación, compartiendo experiencias, personales, académicas y emocionales.

A MIS MAESTROS.

Por su compromiso profesional para compartirme sus conocimientos y experiencias personales y profesionales. Que me ayudaron a crecer como persona y como profesional.



Índice Índice Índice Índice Índice Índice

4 EDITORIAL

7 INTRODUCCIÓN

12 PROCESO **METODOLÓGICO** QUE ORIENTÓ
LA **REFLEXIÓN** Y ANÁLISIS DE LA **PRÁCTICA**

18 PLAN DE ACCIÓN

19 CONOCIMIENTO DE LA SITUACIÓN PROBLEMA
DE LA PRÁCTICA QUE DESEA MEJORARSE.

19 DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA.

23 OBJETIVO GENERAL.

23 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

26 DESARROLLO, **REFLEXIÓN** Y EVALUACIÓN
DE LA PROPUESTA **DE MEJORA**

28 REVISIÓN TEÓRICA COMO SUSTENTO
DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.

33 LA INTERVENCIÓN, MEDIO DE ACCIÓN D
EL CONOCIMIENTO CONCEPTUAL Y TEÓRICO.

42 PADRES DE FAMILIA Y VIDEOGRABACIONES,
COMO APOYO PARA EL PROCESO DE
EVALUACIÓN.

48 CONCLUSIONES

54 REFERENCIAS

56 ANEXOS

Estimados lectores

Esta primera serie de Cuadernillos para la práctica es resultado del trabajo realizado por las estudiantes de la Escuela Normal de Tecámac integrantes de la Generación 2011-2015 de la Licenciatura en Educación Preescolar, mismo que fue acompañado por docentes en el proceso de asesoría para la obtención del título.

Los trabajos de investigación recuperan en mayor o menor medida, dependiendo de la modalidad de titulación, las finalidades formativas de los trayectos en los que está organizada la malla curricular, los contenidos curriculares de cada uno de los cursos y la o las competencias profesionales que orientaron los trabajos, mismas que forman parte del perfil de egreso establecidas en el plan de estudios 2012.

El cuadernillo 1 **La Planificación Didáctica como medio para la generación de Ambientes de Aprendizaje**, *Ángeles Montserrat Vizcarra Carballido* se propone en su Informe de Prácticas Profesionales, generar un ambiente de aprendizaje en el aula a partir del diseño pertinente de la planeación considerando los intereses manifestados por los alumnos, mismas que sirvieron para atender las áreas de oportunidad detectadas en las competencias profesionales y los propósitos educativos del nivel preescolar.

El cuadernillo 2 **El uso de los audiocuentos como herramienta para favorecer las habilidades lingüísticas de habla y escucha**, *Flor Jimena Díaz Zúñiga* en su Informe de Prácticas Profesionales destaca la relevancia del uso de la tecnología en el proceso educativo y cómo se constituye en un recurso empleado en el diario vivir, al relacionarlo con la práctica diaria y con las áreas de oportunidad presentes. A través de

su plan de acción se planteó como propósito favorecer las habilidades lingüísticas mediante el uso de la tecnología, en este caso, con la creación de audio-cuentos.

El cuadernillo 3 **La evaluación formativa, un proceso que permite tomar decisiones para orientar y mejorar la intervención educativa**, *Elizabeth Mejía Robles* centra su atención en desarrollar y fortalecer las competencias profesionales del perfil de egreso, para orientar la toma de decisiones que permitan regular y mejorar los procesos de intervención y aprendizaje a través de una evaluación bajo el enfoque formativo.

El cuadernillo 4 **La evaluación formativa y su impacto en la práctica docente**, *Nancy Sánchez Hernández* se propone comprender el significado de la evaluación mediante un proceso de reflexión, con posturas teóricas que permitan reflejar la mejora de la práctica en dos competencias profesionales: “emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”, y “diseña planeaciones, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la Educación Básica”, ambas del plan de estudios 2012 para licenciados en Educación Preescolar.

Sirvan estos primeros cuatro números para dar inicio en la conformación de una cultura que fortalezca la formación de docentes y avanzar en la difusión la investigación educativa desarrollada en y desde la Escuela Normal de Tecámac.

Mtro. Gerardo Barragán Mendoza
Director Escolar

La evaluación formativa, un proceso que permite tomar decisiones para orientar y mejorar la intervención educativa.

Elizabeth Mejía Robles.

Julio 2015

ASESOR: Mtra. Rosa Cecilia Torres Morales

Introducción

Hablar de práctica educativa implica tener un panorama general de lo que esta demanda, en el tenor de no solo limitarla a un acto educativo formal que se imparte en las escuelas como un medio de transmisión de conocimientos, sino asumirla como una actividad que debe incluir la intervención educativa ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, como afirma **Zabalza (2002)** “la planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, nunca se puede entender sin un análisis que complete las intenciones, previsiones, expectativas y valoración de resultados” (p. 15). Por tanto, no podemos limitarla solo a la actuación docente dentro de un aula.

Así mismo, la práctica educativa también se determina por las exigencias del contexto social histórico e institucional en el que estamos insertos, buscando y dando respuesta a las mismas, lo que implica como docentes tener herramientas que ayuden a enriquecer y actualizar los conocimientos pedagógicos y disciplinarios que permiten orientar la construcción del aprendizaje por parte de los alumnos a través de métodos y estrategias apropiadas, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes favorables para el desarrollo de competencias para la vida.

En este sentido, la práctica docente no es más que aquello que nos conlleva desde el diario accionar en cada salón de clase, a la crítica, al cuestionamiento, a la duda de si lo que estamos haciendo es lo adecuado o lo más idóneo en función de las exigencias sociales, de asumir la inseguridad cada vez que nos enfrentamos a un grupo estudiantil, de reconocer que en las dificultades está el camino para recomenzar de nuevo nuestra práctica, de poner a prueba y crítica nuestros conocimientos y saberes profesionales, que de hecho no son ni acabados, ni completos y mucho menos los verdaderos, aun cuando así lo creamos, por lo que resulta ser una actividad compleja.

Durante el 8° y último semestre para culminar la Licenciatura en Educación Preescolar y la estancia en el Jardín de Niños “Ing. Manuel González Flores, ubicado en Bulevar Ojo de Agua, S/n, el cual por sus características de infraestructura y servicios que ofrece, como clases de computación, internet, e intervención por parte de cada docente cobra una gran relevancia dentro de la comunidad, implicando que los padres de familia y la misma sociedad demanden procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias por parte de los niños que no tienen relación con los enfoques correspondientes con las tendencias educativas actuales, los que tienen mayor auge son los procesos de lecto

Introducción

escritura y los relacionados con nociones numéricas, esto trae como consecuencia que en muchas ocasiones la práctica se centre solo en atender dichos procesos, dejando en segundo plano el trabajo con los estándares curriculares del programa de estudio y no atender equitativamente todos los campos formativos. Esta situación reitera nuevamente como se da más importancia a **atender las prioridades** de los padres de familia que las necesidades que realmente presenta el grupo.

Uno de los factores que influyó en tomar esa postura en la intervención fue seguir los modelos y comentarios por parte de algunas docentes, ellas mencionan que una forma de evitar conflictos con los padres de familia es responder a sus exigencias, así mismo las características propias de la intervención por parte de la tutora instaban a tomar decisiones de ese tipo.

Una demanda más que se prioriza en la institución es la rendición de cuentas, centrada en los propósitos y competencias a trabajar cada mes, así los padres de familia están en el derecho de obtener evidencias que les permitan visualizar el trabajo directo con los niños y el seguimiento que se da al desarrollo de sus **competencias y aprendizajes**, por tanto, una evaluación auténtica y sistemática de los logros y dificultades que van presentando los niños, es un elemento clave de la práctica educativa que alude a esta función y da sustento a la misma intervención. De esta forma, se identifica la relevancia que tiene emplear una evaluación pertinente, no solo para la presentación de resultados con los padres de familia, sino con los demás actores educativos, los niños y la docente quien los utiliza para poder orientar los desafíos educativos sociales y generar nuevas oportunidades de aprendizaje.

Es aquí donde se centra la atención y se distingue que a lo largo de la formación docente, en la dimensión didáctica de la **práctica educativa**, ha persistido un área de oportunidad en cuanto al empleo de la evaluación como punto de partida para intervenir en los diferentes momentos de la tarea educativa. En primer instante se reconoció que el enfoque que se estaba

Introducción

atribuyendo a la evaluación seguía siendo de tipo sumativa, en segunda la evaluación se ejercía más como requisito administrativo y no como un elemento del quehacer docente, implicando dificultades en la toma de decisiones para encaminar los procesos y orientar la construcción de aprendizajes por parte de los alumnos.

Imbernón (1993, citado por Gine & Parcerisa, 2003) señala que “la evaluación tiene que permitir hacer una retroalimentación constante para mejorar el proceso educativo esta retroalimentación es necesaria con relación a todas las fases del proceso formativo”. Sin embargo, a lo largo de la formación docente aunque se tenían bases teóricas de la evaluación, en ocasiones llevarlo a la práctica presentaba algunas debilidades, por ejemplo la retroalimentación constante a lo largo de un proceso educativo y no al término del mismo, la construcción y aplicación de instrumentos de evaluación.

Bajo la perspectiva de una evaluación formativa auténtica y lo que se había venido desarrollando a lo largo de la formación docente se sugirió el **diseño e implementación** de un plan de acción, que permitió concentrar y planificar con mayor precisión las acciones prioritarias en función de atender la competencia como área de oportunidad, para mejorar la práctica.

El plan de acción se desarrolló a lo largo de tres periodos, cada uno de ellos con la intención de analizar, reflexionar y evaluar la propuesta de mejora, esto se logró a partir de ciclos reflexivos sustentados en la

metodología que propone **Smyth**. Respalda con ello la posibilidad de replantear las acciones propuestas en un inicio, siempre en función de contribuir a la mejora y/o transformación de la práctica educativa.

Por tanto, cada uno de los ciclos reflexivos brinda evidencia de las acciones que fueron puestas en marcha, de los resultados obtenidos con cada intervención y las mejoras que se fueron incrementando a las acciones previamente diseñadas con el objetivo de mejorar o cambiar algún aspecto endeble de la práctica profesional.

El presente informe presenta, un apartado donde se dan a conocer los procesos metodológicos que orientaron la reflexión y análisis de la práctica educativa. La **investigación-acción** herramienta metodológica de carácter cíclico para mejorar o transformar la práctica y el ciclo reflexivo que propone Smyth para respaldar la acción reflexiva, son los fundamentos metodológicos que dan sustento al desarrollo de todo el informe.

Posteriormente se presenta el plan de acción, el cual permite conocer las características principales de la situación endeble de la práctica que se pretende mejorar y comunica las acciones que se diseñaron y desarrollaron para atender dicha situación.

La parte medular del informe es el desarrollo reflexión y evaluación de la propuesta de mejora, da a conocer lo que sucedió al implementar cada una de las acciones previamente diseñadas, los resultados

S

**...seguimiento
al desarrollo
de aprendizaje
de los niños.**

obtenidos y las propuestas de mejora para atender la situación problema que se identificó en la práctica.

El primer apartado de esta sección se refiere al conocimiento teórico en relación a la evaluación bajo un enfoque formativo, para conocer, sus principales propósitos, fines, criterios y características. Al conocimiento de los diferentes instrumentos de evaluación, así como, la construcción y utilidades de los mismos.

La segunda parte se centra en describir y explicar aquello que se realizó en función de atender los procesos de evaluación formativa desde el hecho de la selección de un instrumento de evaluación, la aplicación e interpretación del mismo, bajo el criterio de una evaluación de tipo formativo que permitió dar seguimiento al desarrollo de aprendizaje de los niños.

El tercer y último apartado se centra en dar a conocer cómo se retoma el lenguaje oral y escrito como herramienta para el proceso de evaluación y cuáles son las limitantes que debilitan el proceso, también se da a conocer cómo se empieza a involucrar a los padres de familia en ésta tarea de la evaluación.

Como último apartado del informe se presentan las conclusiones, las cuales dan a conocer aquellas situaciones de la práctica que lograron mejorarse, las que aun la están debilitando y aquellas que no se han retomado como punto clave para su mejoramiento y lo más importante aquellos aprendizajes que se generaron a lo largo de la investigación acción y cómo estos fueron transformando nuestras concepciones.

Proceso Metodológico que orientó la reflexión y análisis de la práctica.

Proceso Metodológico que orientó la reflexión y análisis de la práctica.

La herramienta metodológica que impulso la comprensión, mejora y transformación de la práctica educativa fue la investigación-acción, en el entendido que ésta herramienta es de carácter cíclico, y que realizar investigación-acción pudo implicar un solo ciclo, pero la mayoría de la veces efectúa más de uno, dependiendo de la situación problema que se enfrente y del tiempo que se disponga para la realización del proyecto.

Los resultados del presente informe de práctica profesional se obtuvieron a partir del desarrollo de tres ciclos reflexivos, los cuales estuvieron encaminados a optimizar situaciones endebles de la práctica educativa, por lo que fue necesario el planteamiento de acciones siempre intencionadas y encaminadas a modificar los esquemas de pensamiento en función de la situación atendida.

Es pertinente mencionar que la herramienta de investigación acción del presente documento se articuló en torno a las siguientes cuatro fases del modelo propuesto por **Kemmis (citado por Latorre, 2002)**.

Plan de acción: Esta primera fase brinda una idea global de las características reales e iniciales de la situación que se pretende mejorar, por tanto para conocer las

particularidades de la situación fue necesario considerar los tres siguientes aspectos:

El problema o foco de investigación: referida a la búsqueda o identificación de la situación en la que se actuó con la intención de mejorarla o transformarla.

Diagnóstico del problema o situación: es la descripción y explicación inicial que permite comprender la situación actual; obtener evidencias como punto de partida y comparación con las evidencias que se observan con los cambios o efectos del plan de acción. Por tanto, en esta segunda fase para poder ofrecer una explicación efectiva de la situación, es decir, para determinar que era una realidad endeble de la práctica en función de lo que se hacía y lo que debería hacerse, fue necesario hacer una revisión documental del tema central de la situación, en este caso fue en relación a la evaluación bajo un enfoque formativo.

Hipótesis de acción o acción estratégica: es la parte crucial del informe, en ella se presentan las acciones diseñadas y planificadas para mejorar la situación, ponerlas en marcha y observar sus efectos sobre la práctica, es decir es la parte conectora de las acciones planificadas para desarrollar a lo largo de los tres ciclos reflexivos.

Acción: Es la segunda fase del proyecto y se refiere al momento de poner en marcha la acción estratégica o hipótesis de acción planteada en la fase anterior. En esta fase fue necesario considerar que una acción es, meditada, controlada, fundamentada, e informada críticamente; es una acción observada que registró información que más tarde aportó evidencias en las que se apoyó la reflexión. La acción es deliberada y está controlada, se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. Así al llevar un control organizado y sistemático de la acción, nos permitió recoger datos de alta relevancia, que posteriormente apoyaron la fase de reflexión, para hacer evidentes los cambios o mejoras que han sucedido al momento de aplicar las acciones diseñadas previamente. Por tanto, al término de cada uno de los ciclos de acción y reflexión algunas acciones fueron modificadas en función de seguir atendiendo la situación deseada.

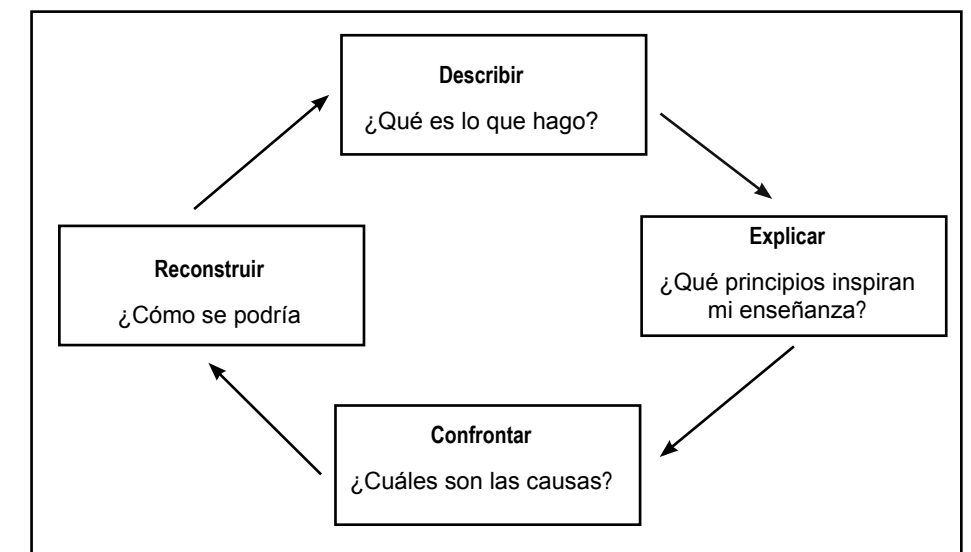
Observación de la acción: esta tercera fase se desarrolló en paralelo con las acciones planeadas, con el fin de poder reflexionar sobre lo que hemos descubierto y aplicarlo a nuestras acciones profesionales. También se refiere a las orientaciones para la observación y supervisión de la acción con el fin de documentar todo el proceso de investigación que se desarrolló y de esta manera permitir ver qué es lo que está ocurriendo en algún aspecto de la práctica ya sea un simple cambio de mejora o la transformación de la misma.

La reflexión: es la última fase de la investigación-acción y la parte central del documento, da a conocer todo aquello que se realizó a lo largo de los tres ciclos, los resultados que se obtuvieron en cada uno y las mejoras que se realizaron a las acciones siempre en función de mejorar o transformar la situación inicial.

Según Dewey (citado por Kenneth & Liston, 1996) “el proceso de reflexión empieza para los maestros cuando se enfrentan con alguna dificultad de su práctica, algún incidente problemático o una experiencia que no se puede resolver de

inmediato” (p.1). Así la acción reflexiva implicó considerar aquellos elementos o intervenciones que permitieron atender de manera holística tal situación, en el entendido de que así como esas acciones pudieron apuntalar a la reconstrucción de la práctica también pudieron generar nuevos conflictos, pero que finalmente estuvieron encaminados a una transformación de las prácticas cotidianas.

Con lo anterior damos cuenta que un proceso reflexivo implicó un ciclo de reconstrucción, por tanto para poder reflexionar en función de las acciones que apuntalaron a la mejora de la situación endeble de la práctica educativa, se respaldó la acción reflexiva en el ciclo reflexivo que propone Smyth, (1991).



Cuadro 1. Ciclo reflexivo de Smyth (Smyth, 1991)

Se eligió este ciclo reflexivo para orientar la fase de reflexión, porque existió comprensión de su mecanismo, por lo tanto permitió esclarecer con mayor puntualidad los resultados obtenidos en cada uno de los ciclos reflexivos. Para tener una idea más específica y no global del ciclo reflexivo de Smyth, se enlistan las fases y características propias del mismo.

Descripción: la reflexión comienza por describir las acciones e incidentes críticos de la enseñanza. Esta descripción pretende darle significado, captar explícitos o subyacentes

haciéndolos públicos y revisables por nosotros mismo y por otros. En éste caso fue necesario recurrir a los diarios de trabajo, planeaciones, evidencias de trabajo de los niños e instrumentos de evaluación para dar a conocer con mayor precisión todo lo que se realizó en función de atender la situación.

Explicación: se apoyó de todos aquellos referentes bibliográficos que sustentaron las prácticas habituales, supone ser consiente de los supuestos implícitos que sustentan la práctica y, a partir de ahí, iniciar un movimiento de cambio orientado a la mejora. En esta fase fue necesaria y pertinente la revisión teórica, que permitiera fundamentar todo aquello que se realizó con el fin de poder dar respuesta a los cuestionamiento, ¿Qué principios inspiran la enseñanza?, esto da cuenta de que lo que se desarrolló fue con un fin y con una intención. Así mismo se hacen evidentes los saberes previos, donde van implícitos los conocimientos construidos en cada uno de los trayectos formativos pertinentes propios de la licenciatura, a lo largo de la formación inicial docente.

Confrontación: se trata de cuestionar lo que se hizo, situándolo en un contexto biográfico, cultural, social o político que diera cuenta de por qué se empleaban esas prácticas docentes en el aula. Es decir aquí se hizo una contrastación de lo que se esperaba lograr y lo que realmente sucedió, destacando aquellos factores que intervinieron a que las cosas resultarán de una u otra forma, y por tanto no se llegará al objetivo planteado desde un plan de acción.

Reconstrucción: nuevas configuraciones de la acción docente, nuevos modos de hacer, nuevas propuestas para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, es aquí donde se reestructuro la visión de la situación, elaborado marcos de sentido y acción más defendibles y procurando orientar y mejorar de este modo la propia enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Por tanto después de cada periodo de tiempo en el que se accionaba, se reflexionó con la intención de obtener fundamentos y herramientas para renovar las acciones que hasta el momento no estaban siendo las más idóneas para lograr los objetivos planteados en un inicio.



...fundamentos y
herramientas para
renovar las acciones...

Plan de Acción

Plan de Acción Plan de Acción

Conocimiento de la situación problema de la práctica educativa que desea mejorarse.

DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

Durante las prácticas intensivas de intervención docente correspondientes al 8° y último semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, que se realizaron en el Jardín de Niños “Ingeniero Manuel González Flores”, tuvieron como propósito fundamental fortalecer y concretizar las competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y el aula. Además, promover, una actitud reflexiva y crítica que permitiera replantear la docencia utilizando con pertinencia los conocimientos teórico-metodológicos y técnicos adquiridos en la Escuela Normal a través de los cursos que componen la malla curricular.

El fortalecimiento y concretización de las competencias fueron pensadas desde la revalorización de la evaluación en términos teóricos y prácticos, ya que al hacer un recorrido a lo largo de la formación inicial docente y de los procesos de evaluación que se habían venido desarrollando, se identifican las siguientes dificultades que van limitado el ejercicio docente.

Para iniciar la práctica profesional en un primer momento es necesario la construcción de un diagnóstico grupal que tiene por objetivo explorar la situación actual de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades. A partir de sistematizar esta información se debe definir y priorizar como se irán considerando los aprendizajes de los alumnos no olvidando las etapas de desarrollo y los estándares curriculares del nivel, es aquí donde se presentó una primera dificultad, puesto que se planeaba una serie de situaciones didácticas con el fin de obtener información para la construcción del diagnóstico y tener elementos para el trabajo posterior, sin embargo, éste solo se construía con una descripción de lo que los niños sabían y lograban hacer pero en ocasiones faltaba puntualizar en las necesidades presentes en el grupo, por ejemplo fortalecer principios de conteo, implicando que en más de dos ocasiones se solicitara el apoyo a la tutora para el trabajo con los niños.

Por tanto el diagnóstico que se construía previamente al desarrollo de un proceso educativo en ocasiones carecía de criterio para la planificación de la intervención docente, es decir tener conocimiento de los procesos de desarrollo de las competencias que eran necesarios favorecer en el grupo, se planificaba entonces en función de las competencias en las que no se contaba con alguna evidencia de aprendizaje y no realmente por que fuera una necesidad o interés que manifestara el

grupo. Implicando en algunas ocasiones que el trabajo fuera repetitivo, por ejemplo trabajar reconocimiento de números cuando ya lo tienen consolidado y la verdadera necesidad persistía en la resolución de problemas, y una vez que se obtenía la evidencia de trabajo se abandonaba el proceso cuando aún no alcanzaba el estándar curricular propio del nivel.

Una situación más donde se pretendió hacer presente el proceso de evaluación pero que de igual manera se tornó muy débil fue en la planificación de las situaciones didácticas, en las cuales se consideraban algunos indicadores de evaluación, los que daban una orientación para apreciar los alcances y limitaciones que presentaban los niños, así como la **pertinencia de las propuestas** educativas como docente, sin embargo, solo se quedan como elementos a considerar en las planeaciones, pero al momento de utilizarlos a lo largo del desarrollo de la planeación y al término de la misma la evaluación solo se limitaba en comentarios como “la actividad fue funcional o no” sin un criterio argumentativo, y sin una reflexión de lo que obstaculizaba o favorecía los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto como consecuencia de asistir a los jardines de niños por periodos cortos de tiempo, entonces, la evaluación solo se consideraba como un elemento más de la planificación, por tanto, no se alcanzaba a dimensionar la verdadera importancia y uso de la misma para la **intervención educativa**, aunque después con la necesidad de hacer uso de ella se empieza a comprender que la evaluación más que valorar el desarrollo de los niños, brinda criterios de regularización tanto del desarrollo de los niños como de la propia intervención docente.

Lo anterior a raíz de la falta de claridad y fundamentación de lo que se pretendía alcanzar con la intervención, y por tanto los **indicadores** solo se construían en función de la competencia y aprendizajes esperados pero se tornaba ausente la parte personal de lo que se pretendía evaluar ¿cómo evaluar? Y ¿Con qué evaluar?, afirma **Pimienta (2008)** “es necesario planear la evaluación, puesto que es un acto intencional y anticipado. En estos asuntos no cabe la improvisación”, (p.29).

En otras ocasiones, por cada secuencia o proyecto, se retomaba una evidencia de trabajo la cual se evaluaba tomando como indicadores, campo formativo, aspecto, competencia, aprendizaje esperado, consigna y observaciones donde se especificaba si el niño lograba o no la actividad, pero el hecho de colocar un simple, lo logro, no lo logro, no daba cuenta de esa afirmación, entonces cuando se recurría a las evidencias mencionadas, faltaban elementos que pudieran aportar evidencias de los alcances por parte de los niños al término de un **proceso educativo**.

Así mismo, en algunas ocasiones se hizo uso de instrumentos de evaluación como listas de cotejo, pero nuevamente el proceso de evaluación se reducía en construirlas y aplicarlas, pero faltaba hacer el análisis de la información que se recogía con dichos instrumentos y fue entonces cuando se identificó que no se estaba haciendo un uso de toda la información que se recogía en el grupo, esto dificultó orientar el quehacer docente dentro de las aulas de clases para contribuir de manera eficiente en el desarrollo

de los niños y surgió la interrogante de ¿Cómo retomar los resultados de la evaluación para apoyar los procesos de intervención y aprendizaje?

Un factor como causa de lo anterior fue el diseño de la planeación, en ella se enlistaba **una serie de indicadores** y estos en algunas ocasiones llegaron a desfasarse del propósito que se quería lograr. Uno de los campos formativos en que se hacía más presente esta situación fue en el de exploración y conocimiento del mundo, por ejemplo cuando se trabajó la competencia “entiende en que consiste un experimento y anticipa lo que puede suceder cuando aplica uno de ellos para poner a prueba una idea” (**PEP, 2011**, p. 65), los indicadores de evaluación solían girar en relación con el contenido que se desarrollaba a través del experimento y no tanto en la competencia que se estaba favoreciendo. Por consecuente cuando se quería retomar esos resultados no tenían coherencia con los propósitos y competencia que se pretendía alcanzar, puesto que se evaluaba un tema y no la competencia.

Una situación que permitió identificar las consecuencias que se generaban a partir de lo anterior, fue cuando se brindó la oportunidad de dar cuenta del proceso de desarrollo de competencias y aprendizaje de los niños mediante el llenado de los reportes de evaluación y no había claridad en cómo habían sido los **procesos de aprendizaje** de los niños, por tanto, se desconocían algunos logros que alcanzaron y dificultades que estaban presentes, a pesar de que se tenían evidencias de trabajo evaluadas y algunas listas de cotejo con información de los niños.

Otra situación que permitió dar cuenta de la debilidad sobre **reconocer los logros** de los alumnos, fue en una sesión de Consejo Técnico Escolar (CTE), cuando la tutora en una de sus participaciones mencionó el logro de dos niños y que sin ese comentario ambos logros seguirían siendo ignorados, fragmento recuperado del diario de trabajo la tutora menciona “Ahora que Eli está trabajando con el grupo, me sorprende el ver que Rosa y Juan levantan la mano por iniciativa propia para participar, cuando era una situación diferente ya que la participación con ellos era directamente”, (viernes 28 de noviembre), el comentario de la tutora hizo pensar que tal vez algunos otros niños también habían alcanzado logros significativos en su proceso de aprendizaje y sin embargo no se habían reconocido y por consecuente no se hacían evidentes con los padres de familia, surgió entonces la inquietud ¿cómo se está evaluando, que este proceso no permite dar cuenta de los logros y avances de los niños?

Así se identificó que la problemática a enfrentar estaba en términos de evaluación, puesto que se tenía conocimiento en relación con lo que es evaluación, los tres momentos de evaluación y se reconocía la importancia del porqué y para qué evaluar, sin embargo, se identificó que la debilidad persistía en el proceso de una **evaluación formativa** para orientar la práctica educativa y el proceso de aprendizaje y que los resultados no solo se reflejaran en la formación inicial docente, sino también en el desarrollo y aprendizajes de los alumnos, es decir, al ir teniendo conocimiento y claridad en los procesos, avances y dificultades que presentaban los alumnos, se tenían fundamentos y argumentos que permitían sustentar el trabajo que se realizaba

con ellos y además se favorecería el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias, porque se atendían de manera correcta y gradual y ya no solo bajo un argumento subjetivo de lo que se creía faltaba favorecer en el grupo.

Se entendió entonces que la función principal de la evaluación formativa no puede limitarse solo al hecho de emitir un juicio de valoración, afirma **Sanmartí (2007)** “la evaluación no solo mide los resultados, sino que condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente que aprenden los estudiantes y como lo hacen” (p.9), fue necesario reestructurar el proceso de evaluación que se llevaba a cabo hasta el momento, haciendo uso de instrumentos de evaluación que permitieran la recogida de información y posteriormente el análisis de la misma para **tomar decisiones** relacionadas a la intervención y a la construcción del aprendizaje por parte de los alumnos.

Al centrarnos en una evaluación desde el enfoque formativo, se identificó que esta no podía limitarse a ser realizada al término de un proceso educativo, puesto que recaía nuevamente a una evaluación de carácter sumativo limitándose solo en especificar el logro o no de aprendizajes esperados, cuando la función principal de la evaluación formativa es regular los procesos de **enseñanza y aprendizaje**, esta regulación se logra en la medida en que se es capaz de identificar y ajustar aquellos factores que van obstaculizando o facilitando los procesos de enseñanza y aprendizaje, como afirma **Pimienta (2008)** “evaluamos para algo; pero ese algo que finalmente se transformará en decisiones no tendría sentido si la evaluación de los aprendizajes no se dirigiera a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes”

(p.55). Con esta afirmación es más que claro que la función principal de la evaluación, es mejorar y no calificar.

Como ya se mencionó, la mayoría de veces la evaluación solo se limitaba a determinar que lograban o no los alumnos, omitiendo la tarea de considerar lo que estaba influyendo en que los alumnos presentaran ciertos resultados y no otros, **responsabilizándolos** de esos resultados, cuando tal vez era la metodología didáctica, los materiales, los contenidos o la propia intervención que estaban influyendo al logro o no de los aprendizajes esperados.

Con lo anterior la conceptualización de la evaluación ya no fue vista como un proceso que se sitúa al término de una secuencia formativa cuando esta se considera acabada, que su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado. Ahora se conceptualiza como aquel proceso que permitirá la retroalimentación de manera constante a los estudiantes de forma paralela durante el transcurso del proceso de aprendizaje con la finalidad de tomar decisiones de carácter inmediato que aseguren el aprendizaje de los niños y hablar de aprendizaje es generar un cambio en los esquemas mentales de pensamiento (**Gine & Parcerisa, 2003**).

Por tanto, para asegurar la construcción de aprendizajes fue necesario regular y ajustar constantemente la **intervención y el proceso de aprendizaje**, así la evaluación formativa constituyó un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas promovidas.

En el entendido que la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, centrada en identificar los avances y dificultades que presentan los niños, en sus procesos de aprendizaje, un proceso que implica recogida de información y tratamiento de la misma con el objetivo de tomar decisiones acertadas en relación con la intervención docente y mejora de los procesos de aprendizaje, puesto que en la actualidad no podemos apostar a una evaluación limitada a emitir juicios y probar el desempeño de los alumnos, si no a un tipo de evaluación que como señala Guerra (2007) “... pueda utilizarse para conocer porqué se encontraron esos resultados y cómo modificar lo que está siendo evaluado, para que pueda cumplir con los objetivos que la generaron dentro de un criterio requerido” (p.11). Fue conveniente tomar decisiones con el objetivo de mejorar, aquellas situaciones que limitaban el quehacer docente.

Así bajo las perspectivas de la evaluación desde un enfoque formativo se plantearon los siguientes objetivos con la finalidad de alcanzar mejoras en algunas situaciones de la práctica educativa:

Objetivo General

PLAN DE ACCIÓN

Desarrollar y fortalecer las competencias profesionales, para orientar la toma de decisiones que permitan regular y mejorar los procesos de intervención y aprendizaje a través de una evaluación bajo el enfoque formativo.

Objetivos Específicos

PLAN DE ACCIÓN

- Conocer** con mayor claridad y profundidad el enfoque de una evaluación formativa.
- Conocer**, construir y utilizar instrumentos de evaluación.
- Diseñar** situaciones que atiendan el enfoque de cada campo formativo, para tener certeza en lo que se debe centrar la evaluación.
- Transformar** los procesos de evaluación, para mejorar los procesos de intervención y aprendizaje.

En función de los objetivos anteriores se diseñaron y planificaron las siguientes acciones, en el entendido que estas acciones pudieran o no sufrir cambios de mejora a lo largo de su aplicación. También fue necesario tener presente que las acciones diseñadas no garantizaban la transformación total de la práctica educativa, pero si cambios concienzudos en la situación deseada a mejorar.

La docente en formación revisa y analiza los planes y programas de estudio de nivel preescolar, con la intención de tener claridad en los enfoques de cada campo formativo y de esta manera diseñar situaciones de aprendizaje que se aproximen al currículo. Esto también permite tener claridad en lo que se debe evaluar en cada campo formativo, evitando evaluaciones desfasadas de los estándares curriculares que establecen los documentos.

...reflexiones en función de la intervención...

La docente en formación revisa los cinco cuadernillos de material de apoyo para la evaluación, y diverso referente teórico, con la intención de generar más conocimiento y aprendizaje en relación con el enfoque formativo de la evaluación (propósito, finalidad, funcionalidad, características, criterios...) y los instrumentos de evaluación.

La docente en formación diseña y desarrolla situaciones de aprendizaje, las cuales deben aproximarse al enfoque del campo formativo, así mismo en el diseño de las planificaciones, se debe mejorar el apartado de evaluación (indicando que se va a evaluar y con que se va a evaluar).

La docente en formación elige y construye el instrumento más idóneo que permita obtener información acerca del proceso de desarrollo de competencias y aprendizaje de los alumnos.

La docente en formación desarrolla un proceso de evaluación formativa haciendo uso de los instrumentos de evaluación contruidos.

Es preciso mencionar, que pensar en el plan de acción también implicó tomar decisiones en relación con el seguimiento que se realizó en función de la pertinencia de los resultados que se obtuvieron con cada una de las acciones, esto significa que “observar y supervisar la acción es algo más que la simple recogida de datos; ante todo es la generación de datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido” (Latorre, 2002, p.48).

Como podemos apreciar, lo anterior dio pauta a la siguiente fase de la investigación – acción, pero así mismo precedió la parte medular

del informe, donde se dan a conocer los resultados obtenidos después de poner en marcha cada una de las acciones diseñadas en el plan de acción, esto obligó hacer una revisión detenida de los resultados, propiciando con ello la posibilidad de poder replantear las acciones de mejora en función del logro de los objetivos y con ello transformar o simplemente mejorar una parte de la práctica educativa.

De esta manera, las técnicas de recogida de información que se utilizaron para esta fase fueron dos principalmente:

La observación participante que es caracterizada por su naturaleza participativa, y por tanto la docente en formación tuvo la oportunidad de experimentar directamente el hecho observado, esta técnica permite al observador registrar durante o después de la observación, así los productos que se obtuvieron, fueron los diarios de clase, planeaciones, instrumentos de evaluación y algunas notas.

Los diarios opinados por Latorre (2002) como “una poderosa estrategia para que las personas relaten su experiencia y como relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tiene lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada” (p.79). En este entendido el diario de clase debió permitir visualizar que tan apropiado fue el proceso de evaluación formativa, por tanto, fue necesario encontrar en su contenido reflexiones en función de la intervención, así mismo, alcances y logros que iban presentando los niños en el proceso de aprendizaje.

Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora.

Desarrollo, **reflexión** y evaluación de la **propuesta** de mejora.

La formación inicial docente es aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, con el propósito de preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional, a adquirir nuevas maneras de comprender la realidad educativa, a ubicarse en situaciones reales educativas, a enfrentar las dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a cobrar conciencia de las cosas que sabe y de las muchas que se ignora, y desarrollar las competencias profesionales para alcanzar un perfil de egreso.

De esta manera, a lo largo de siete semestres se preparó al futuro docente bajo cinco trayectos formativos, cada uno con una especificación particular para contribuir al alcance del perfil de egreso por parte de los futuros docentes, el octavo y último semestre de la licenciatura estuvo encaminado al trabajo de Titulación en el que el estudiante normalista desarrolló actividades orientadas a la elaboración (en este caso) del informe de prácticas profesionales.

Por tanto, para la elaboración del presente informe de prácticas, primeramente fue necesario tomar la decisión en relación de la modalidad de titulación próxima a las necesidades del estudiante, una vez

seleccionada la modalidad se inició el trabajo en función de la construcción del documento respecto a las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Una vez que se inició el proceso de elaboración, se llegó a la etapa de la reflexión y parte medular del documento, con la intención de dar a conocer los resultados y alcances logrados en el último semestre de la licenciatura.

Con respecto al ciclo reflexivo que se utilizó para comprender lo que pasó con la puesta en marcha de las acciones del plan, cada ciclo permite conocer, en primer lugar lo que se realizó durante un determinado periodo, en el entendido que son las acciones desarrolladas y las mejoras implementadas a cada una de ellas, en caso de que existan (a partir del segundo ciclo). Para esa descripción fue válido apoyarse de los cuestionamientos siguientes, *¿qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con qué? y ¿Cómo?* Haciendo evidente también los principios que inspiraron el desarrollo de todo lo que ocurrió (los cuales se darán a conocer más adelante), en términos de creencias e ideologías que se tenían hasta el momento y que fue lo que dio pauta a desarrollar las acciones de cierta manera. Las causas de los principios, creencias o ideologías surgieron a partir de la revisión teórica centrada en el aspecto de la práctica que se mejoró, por último, se da a conocer una alternativa de mejora para las acciones con la intención de atender una situación endeble de la práctica educativa.

Las mejoras surgieron a raíz de los resultados obtenidos que fueron provocando pequeños cambios en la percepción de la situación inicial, es decir, los profesores inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran su visión de la situación. Por tanto, fue lógico que las acciones previamente diseñadas, sufrieran pequeños cambios o modificaciones que apuntaron a la nueva situación, en el entendido que cuando se diseñaron fue bajo una perspectiva diferente a la que se llagaba con la implementación del plan de acción y con ello alcanzar el cumplimiento del objetivo central.

A continuación se da a conocer todo el proceso reflexivo que se desarrolló a lo largo de tres periodos de tiempo, se presentan los logros, debilidades y transformaciones persistentes en la situación que se mejoró.

Revisión Teórica como Sustento de la Práctica Educativa

Las primeras acciones del plan diseñado que se pusieron en marcha se refieren a la comprensión conceptual de la evaluación formativa, es decir, se desarrolló una investigación teórica, el objetivo fue tener mayor conocimiento y aprendizaje de las funciones de una evaluación bajo el enfoque formativo, así como de los instrumentos que apoyaron el proceso, también se revisó y analizó, el plan de estudio y programa de educación preescolar para conocer con más puntualidad el enfoque del campo formativo de exploración y conocimiento del mundo.

Se hizo la revisión de los cinco cuadernillos de material de apoyo para la evaluación, que brinda la **SEP (2011)**, la revisión se centró principalmente en los cuadernillos de evaluación 1 y 4, para conocer más sobre las implicaciones de la evaluación bajo un enfoque formativo, se identificaron y rescataron las siguientes:

Debe permitir identificar las necesidades del grupo.

Orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos.

Analizar los resultados obtenidos para hacer ajustes en la práctica.

Su **función social** se relaciona con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y la comunicación de los resultados en función de los propósitos planteados (rendición de cuentas).

Retroalimentar los procesos de los alumnos para mejorar su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprendizaje.

Permite **brindar propuestas** de mejora y la creación de oportunidades de aprendizaje para que los alumnos continúen aprendiendo.

Se **evalúa** usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información.

Además de revisar los cuadernillos de evaluación, se revisaron otros referentes teóricos que permiten rescatar las siguientes afirmaciones; “este tipo de evaluación tiene como finalidad fundamental, una **función reguladora del proceso** de aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes” (**Ballester, 2000, p.28**), nuevamente se hace énfasis en evaluar los procesos y no tanto los resultados que si bien, estos últimos no los podemos abandonar porque también forman parte de la evaluación.

Las revisiones anteriores permitieron llegar al logro de las siguientes construcciones personales:

Anteriormente se creía que el proceso de evaluación se hacía al término de una situación, secuencia o proyecto, ahora se ha comprendido que este proceso se realiza a lo largo de la intervención y que su principal función es identificar aquellos factores que van obstaculizando o **facilitando los procesos** de intervención docente y aprendizaje, dándole más auge al proceso que al resultado. Por tanto, pensar en evaluación no es recaer solamente en el desempeño de los alumnos, sino también en las propuestas pedagógicas que se promueven por parte de la docente.

Bajo esta perspectiva y diálogos que se establecieron con la tutora se llegó a la conclusión de que cuando en una actividad (como parte de todo el proceso educativo), la mayoría del grupo presentaba dificultades, tal vez no era problema de los niños, si no de la propia intervención, por tanto, bajo este

supuesto es necesaria la reflexión de la praxis para ir identificando aquellos elementos que obstaculizan el proceso de aprendizaje y de esta forma mejorarlos o cambiarlo.

Una idea un tanto errada que también se aclaró, fue el hecho de que se creía que al llevar a cabo un proceso sistémico de evaluación formativa se tenían elementos suficientes para determinar las intervenciones siguientes con los niños, pero se dejaban de lado los planes y programas de estudio. Cuando en realidad ambos elementos brindan herramientas para poder acordar que procesos **se deben favorecer** en el nivel, esto significa que “la evaluación es 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.32**). También es necesario aclarar que la evaluación brinda elementos que orientan la intervención, pero no de la forma en que se tenía conceptualizado, es decir, que no es el único elemento que orienta la intervención.

La evaluación formativa pone el acento en la regulación de la intervención, por lo tanto, se interesa principalmente en los procedimientos de las tareas que en los resultados.

Por último, también se llegó a la construcción de un concepto propio de evaluación formativa definida como proceso que se realiza a lo largo de la intervención educativa con la finalidad de **mejorar y reorientar** los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la identificación de aquellos factores que lo obstaculizan o permiten.

Otra finalidad de la revisión teórica fue conocer más de las técnicas e instrumentos de evaluación, la **SEP (2011)** los define como “Las técnicas de evaluación, son los instrumentos utilizados por el docente para obtener información acerca de los aprendizajes de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de instrumentos de evaluación, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos” (p.19). Es decir, la técnica va inmersa en la aplicación del instrumento. Las **cuatro técnicas** que se mencionan en el cuadernillo de evaluación número 4 son, la observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño e interrogatorio, de acuerdo con estas técnicas se clasifican los instrumentos de evaluación, así mismo se marca el tipo de aprendizaje que se puede evaluar con un determinado instrumento de evaluación, tomando como referente la técnica que maneja. Del cuadernillo “Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo”, se presenta la siguiente tabla que especifica con mayor claridad lo anteriormente expuesto.

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	X	X	X
	Registro anecdótico	X	X	X
	Diario de clase	X	X	X
	Diario de trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes			X
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	X	X	
	Cuadernos de los alumnos	X	X	X
	Organizadores gráficos	X	X	
Análisis del desempeño	Portafolio	X	X	
	Rúbrica	X	X	X
	Lista de cotejo	X	X	X
Interrogatorio	Tipos textuales: Debate y Ensayo	X	X	X
	Tipos orales y escritos: Pruebas escritas	X	X	

Como ya se hizo mención, estos instrumentos de evaluación se construyen en función de lo que se pretende lograr en cada una de las secuencias de aprendizaje, por tanto, la planificación es el momento y elemento donde se deben diseñar e incluir las técnicas y los **instrumentos de evaluación**, en los cuadernillos de evaluación también se menciona la oportunidad de poder enriquecer o reconstruir los instrumentos de evaluación, cuando no están siendo funcionales con la intencionalidad, es decir, que no están permitiendo evaluar lo que se pretende.

Por su parte López afirma “Para poder realizar una adecuada evaluación formativa es necesario emplear distintos y complementarios instrumentos que nos ayuden a incidir en una mejora del aprendizaje y con una retroalimentación adecuada” (2009, p.66), por tanto la construcción y uso de instrumentos de evaluación evita que este proceso se vuelva improvisado, en el entendido que estos permiten una **organización y sistematización** de lo que se va a evaluar, previo a la intervención. Así mismo existe conocimiento en el proceso de evaluación del aprendizaje al tener presente aquello que se va a evaluar y por qué se va a evaluar.

Por último, se hizo la revisión conjunta del Plan de Estudio y Guía para la educadora, los principios que inspiraron esta última revisión, fue, porque como ya se mencionó, en ocasiones los indicadores de evaluación principalmente en el campo formativo de **exploración y conocimiento** del mundo, se centraban solamente en evaluar conocimientos de los temas abordados, dejando de lado los procesos, alcances y debilidades en relación de las competencias que el alumno tenía que

desarrollar y hacer un proceso de evaluación inconcluso en las competencias propias del campo ya mencionado, por consecuente, fue necesario conocer los aspectos centrales en los cuales se tenía que centrar la evaluación para evitar evaluaciones incompletas de un proceso educativo.

Por lo tanto, primeramente se revisó toda la parte de los principios pedagógicos, perfil de egreso y malla curricular de la educación básica en el Plan de estudios 2011 y en el Programa de estudio 2011. **Guía para la educadora**, la parte de los estándares curriculares. A lo largo de ambas revisiones se encontró una estrecha relación entre el principio pedagógico 5 y 7, puesto que en el Plan de estudios 2011 se menciona que los aprendizajes esperados son:

“Indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (p. 29).

De esta manera, se llegó a la conclusión de que los aprendizajes esperados, también juegan el papel de indicadores de evaluación, puesto que apuntalan al desarrollo o logro de una competencia específica. En este tenor se hizo más forzosa la revisión de la Guía para la educadora en el **apartado específico** del campo formativo de exploración y conocimiento del mundo, para conocer con mayor puntualidad las habilidades que los niños tenían que desarrollar para lograr los

aprendizajes esperados y por consiguiente las competencias, y así el diseño de las secuencias se aproximaran al enfoque del mismo.

Gracias a la revisión anterior se llegó a la construcción de un cuadro, el cual permito tener mayor comprensión del, enfoque, disciplinas, aspectos en los que se centra (mundo natural y mundo social), habilidades que debe desarrollar el alumno y los aspectos en los que se debe centran la evaluación. También brindo **elementos que permitieron focalizar** con mayor claridad los indicadores de evaluación evitando que esta recayera nuevamente en los temas y no en los aprendizajes esperados, que constituyen la expresión concreta de las competencias.

En este apartado se presenta la parte de los aspectos que se evalúan en el campo formativo exploración y conocimiento del mundo, (para ver el cuadro completo ir a anexo 1).

Evaluación.

La evaluación no debe enfocarse tanto en identificar las habilidades fuertes y débiles de los niños, si no en apoyar procesos de:

- Observación.
- Formulación de preguntas.
- Resolución de problemas.
- Elaboración de explicaciones.
- Inferencias.
- Argumentaciones.

Con este ejercicio se reitera como el proceso de evaluación de este campo formativo debe centrarse en evaluar las habilidades ya mencionadas, evitando recaer en evaluar solamente el conocimiento del tema. Por ejemplo, en la formulación de explicaciones, no se evalúa los contenidos conceptuales de la explicación, sino, **las características que cumple** esta es decir si el tema que se aborda son los movimientos de translación y rotación, la evaluación no se va a centrar en que tanto el niño sabe y conoce las características de estos movimientos,

sino a evaluar el desarrollo de competencias cognitivas, como resolución de problemas, inferencias, hipótesis, conceptualizaciones, argumentaciones y explicaciones.

Llevar a cabo un proceso de evaluación exige utilizar un instrumento de evaluación que ayude a obtener y registrar la información que surge de los resultados del proceso y aprendizaje del niño. Para la **construcción de los mismos** es necesario considerar los indicadores de evaluación que se establecen en la planeación, ya que son expresiones concretas que definen las cualidades de una cierta competencia que debe desarrollar el niño.

Una vez que se tiene mayor conocimiento del eje central “evaluación formativa”, es sensato poner en acción lo conceptual a través de la práctica educativa, por tanto, el segundo apartado da a conocer lo que se realizó, desde el diseño de secuencias de aprendizaje, hasta la selección, construcción y uso de instrumentos de evaluación con la intención de desarrollar una evaluación bajo el enfoque formativo y el proceso que se logró con estos elementos.

La intervención, medio de acción del conocimiento conceptual y teórico.

“La acción educativa intencional se planifica, se desarrolla y posteriormente se revisa o evalúa. Por lo tanto, el proceso educativo intencional tiene una fase de diseño o planificación; una fase activa de interacción entre educadores y educandos y una fase posterior “(Gine & Parcerisa, 2003, pg.13). Por lo que no podemos ver la planificación y la evaluación como eventos separados, porque la planificación y desarrollo de la misma dan pasó a la revisión y/o evaluación, aunque es conveniente aclarar que en términos de evaluación formativa

ésta no se realizará hasta culminar la puesta en marcha de la planificación, en todo caso sería una evaluación sumativa y no formativa, por tanto, en la planificación fue necesario tener presente los procesos o productos de la evaluación que evidenciaron el logro de los aprendizajes esperados y brindaron **información que permitió al docente** la toma de decisiones sobre la intervención, en la puesta en marcha que es el desarrollo de lo planeado de manera paralela se realizó el proceso de evaluación, para ir regulando los procesos de intervención y aprendizaje, y de esta manera atender las funcionalidades y propósitos de una evaluación formativa.

Por tanto, en función de los supuestos anteriores, para llevar a cabo un proceso de evaluación formativa, fue necesario planificar la acción educativa puesto que esta dio pauta al proceso de evaluación, la cual permitió al docente considerar su práctica **en su complejidad y disponer de un esquema** o una guía de la misma, entendida como secuencia formativa afirma **Gine & Parcerisa (2003)** es “una de las maneras posibles de observar, analizar y juzgar sobre la acción educativa, bien sea para planificarla o para evaluar la acción que se realiza o se ha realizado en la práctica” (p.139). La cual puede ser una situación didáctica, una secuencia o un proyecto, el tiempo de la misma puede ser más o menos extensa en relación con el periodo de tiempo adecuado para desarrollar el proceso de aprendizaje.

Basándose en lo anterior se diseñó la secuencia: las cuatro estaciones del año con una duración de dos semanas (ver anexo 2), la cual tuvo como propósito, “el niño conoce algunas características de las 4 estaciones del año, a través de la indagación, y explicación que le permitan comprender y explicar algunos cambios del medio que nos rodea”, por tanto, los indicadores de evaluación ya no solo se centraron en evaluar el **conocimiento del tema** o pretexto para abordar la competencia, sino, que se centraron principalmente a evaluar rasgos característicos de la explicación.

Es importante mencionar que cuando se establecieron los indicadores de evaluación aún se tornó difícil la situación, pues

nuevamente los indicadores recaían en el tema de aprendizaje (que tanto los niños aprendieron de las estaciones del año) y no en la competencia que se favoreció con la secuencia (elaboración de explicaciones), cuando ambos aspectos deben de tomarse en consideración, es aquí donde se hizo uso del cuadro que se construyó del **campo formativo de exploración** y conocimiento del mundo, de esta manera, se logró centrar los indicadores de evaluación en la elaboración de explicaciones. Los indicadores que se establecieron fueron los siguientes:

Indicadores de evaluación:	Instrumentos de evaluación:
<ul style="list-style-type: none"> -Propone que podemos hacer para indagar sobre la situación problema. -Construye Inferencias en relación a cuestionamiento. -Elabora explicaciones, a partir de un cuestionamiento que surge. 	<ul style="list-style-type: none"> -Rubrica. -Hoja de verificación.

Con esto damos cuenta, como los indicadores ya no se centraron en el conocimiento del tema sino en el proceso de la competencia que se favoreció con la intervención.

Ahora bien, para evaluar el proceso educativo ya descrito, fue necesaria la selección y construcción de un instrumento de evaluación para **evaluar la gradualidad** que alcanzaban los niños en el logro de los aprendizajes esperados de la secuencia ya mencionada, en el entendido de que todo acto de evaluación debe acompañarse por una técnica e instrumento de evaluación.

Cuando se hizo la elección del instrumento primeramente se tomó como eje central, que este pudiera evaluar los tres tipos de aprendizaje (conceptual, procedimental y actitudinal), para verificar esta concepción, nuevamente se retomó la tabla del cuadernillo 4 de evaluación, la cual especifica los aprendizajes que puede evaluar cada instrumento. Los que cumplieron

con esta necesidad, son lo que se basan en la técnica de observación (guía de observación, registro anecdótico, diario de clases y diario de trabajo), afirma la **SEP (2011)** que “permite evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen y puede advertir los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los alumnos y como los utilizan en una situación determina” (pg.20), otros que cubrieron la necesidad de evaluar los tres tipos de aprendizaje son los que se basan en la **técnica de análisis** de desempeño (portafolio, rubrica y lista de cotejo), esta evaluación registra el grado de alcance de los conocimientos.

No se eligió un instrumento con técnica de observación, por la necesidad que se tiene en registrar en el momento y cómo la situación didáctica requirió de diálogo constante y experimentación, no se vislumbró la oportunidad de estar registrando. Por tanto, se optó en utilizar un instrumento que requirió la técnica de evaluación, análisis de desempeño, este instrumento fue una rúbrica (ver anexo 3), la define Del Pozo (2012) como “instrumento para medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta. Son herramientas especialmente adecuadas y útiles, por tanto, para evaluar competencias” (pg. 59). La rúbrica permite describir los distintos niveles de logro que el alumno debe alcanzar, permite tener criterios de evaluación y evitar evaluaciones subjetivas, es decir, **la rúbrica es un instrumento de evaluación** que permite determinar diferentes niveles de logro en los que se encuentran los alumnos, dichas funcionalidades se apegaron más a la necesidades de evaluar las explicaciones elaboradas por parte de los niños, mediante indicadores de logro que se fijaron para conocer las características que cumplían las explicaciones elaboradas y aquello que faltaba por seguir atendiendo, así mismo en el diseño de la rúbrica se integró un indicador que se centró en evaluar conocimientos de las cuatro estaciones del año. Los indicadores evaluados fueron dos, uno en función del tema de aprendizaje y uno más en cuanto a la elaboración de inferencias y explicaciones, mismos que se retomaron de los indicadores considerados en la planificación de la secuencia, los indicadores fueron:

Comprensión de las cuatro estaciones del año.

Construcción de inferencias.

En la escala de valoración descriptiva se fijaron solo tres:

Excelente.

Satisfactorio

Por mejorar

En cada uno se establecieron características de una explicación, permitiendo visualizar una gradualidad de las mismas de mayor a menor, y de esta manera detectar las **habilidades que el niño aún no alcanzaba** y por tanto era necesario reforzar, ejemplo:

Descriptor de logro.	Excelente	Satisfactorio.	Por mejorar.
Elaboración de explicaciones.	Su explicación logra dar respuesta al cuestionamiento ¿Por qué sucede cierto fenómeno?, y brinda elementos que permiten argumentar lo que dice.	Su explicación se centra en dar respuesta a los cuestionamientos que son planteados, rescata conocimientos pero no brinda elementos que permitan argumentar lo que dice.	Su explicación suele ser de sentido común o sin argumento, se centra solamente en responder los interrogantes planteados, por tanto, no brinda elementos que permitan defender lo que dice.

En el primer logro, se mencionan la mayoría de características que debe cumplir una explicación y los elementos que utiliza para esa construcción, en el segundo se enlistan menos características y en el último se hace evidente como están ausentes las características de una explicación por tanto no pone en juego los conocimientos que va construyendo. Al aplicar la rúbrica como instrumento de evaluación, nuevamente esta se limitó a una **evaluación de tipo sumativa** afirma Pimienta (2008) “la función sumativa de la evaluación resulta pertinente para la emisión de juicios acerca de

productos y procesos que se consideran concluidos” (p, 34). En primera porque el instrumento se aplicó al término de la secuencia, y de igual manera para todos los niños aunque no presenciaron la secuencia completa. Es conveniente aclarar que este tipo de evaluación tampoco la debemos valorar como deficiente, porque finalmente arrojó resultados funcionales para la intervención, es decir, permitió conocer hasta qué nivel los niños alcanzaron el logro de la competencia que se favoreció, sin embargo, la desventaja se presentó en la falta de **elementos que orientaran** la toma de decisiones en función de regular los procesos de intervención y así aproximarnos al alcance del propósito.

Con esto se llegó a la conclusión que una competencia no se concluye con la puesta en marcha de una serie de acciones descritas en una secuencia, por el contrario, es un proceso continuo que requiere de la práctica constante y la experiencia para el logro de la movilización de saberes, por tanto, no es adecuado centrar la evaluación en indicadores de “lo logro, en proceso y no lo logro”, en todo caso el resultado de las evaluaciones se asentaría en “proceso”, de esta manera, se reitera como el proceso de evaluación no debe centrarse en establecer un descriptor de logro, sino, conocer los alcances en el proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias.

Para evitar los resultados anteriores, lo que pudo hacerse, fue aplicar la rúbrica a la mitad del proceso de aprendizaje, para obtener elementos que permitieran hacer una regulación interactiva entendida como “evaluaciones que ocurren completamente integradas al proceso de enseñanza, suele ser inmediata gracias a los **intercambios frecuentes** entre el docente y alumno, a propósito de una actividad o tarea realizada en el aula” (SEP, 2011, pg. 25), así el análisis de los resultados permitiera detectar los avances y necesidades que los niños presentaban, convirtiéndose en nuevas oportunidades de aprendizaje y tomar decisiones que no se habían previsto para ayudar a mejorar.

Un elemento más que se utiliza desde el inicio de las prácticas de intervención (cuarto semestre) fue la hoja de verificación o

evidencia de aprendizaje como requisito de la tutora para darle seguimiento al portafolio, que es el instrumento de evaluación que utilizan las docentes (acordado institucionalmente), para apoyarse en la rendición de cuentas con padres de familia, y con los directivos de la institución, sin embargo, en esta ocasión el tratamiento de este recurso fue diferente, es decir, anteriormente se evaluaban en función de tres indicadores; “lo logro, en proceso, y no lo logro”, cuando en realidad todos nos encontramos en constante aprendizaje y por ende en proceso, por tanto, no se puede afirmar que el niño alcance al máximo el **desarrollo de una competencia**. En esta ocasión se sustituyeron esos tres indicadores por una descripción, en este caso de las características que cumplieron las explicaciones de cada niño, estas descripciones permitieron conocer que tanto el niño alcanzó el desarrollo de cierta competencia.

Por ejemplo en una de las evidencias de aprendizaje (ver anexo 4), se rescata la explicación que él elabora para dar respuesta el cuestionamiento ¿Por qué el clima de las estaciones cambia?, “En primavera hay mucho sol, porque los rayos llegan a donde vivimos (al mismo tiempo va realizando un esquema), cuando el planeta gira el sol no le da y es invierno y por eso hace frío (y elabora otro esquema, para apoyar su explicación)”. Por tanto, esta explicación se valoró como excelente, y se dieron a conocer las razones por las que fue valorada así: “explica con esquemas, indicando donde vivimos y donde está el sol. Así, su explicación brinda elementos para argumentar su idea”. Con estos elementos la evaluación ya no se redujo a valoraciones en términos de lo logro o no logro, si no, ofreció una mayor claridad de los alcances que hasta el momento el niño logró en el desarrollo de la competencia.

Por ejemplo en otro caso, la explicación solo fue (ver anexo 5), “gira el planeta alrededor del sol y el sol no hace nada porque gira y gira el planeta», esta explicación no se pudo valorar igual que la anterior, porque no cumplió las mismas características, pero, en **términos de evaluación formativa** este proceso más que recaer en la valoración final de la explicación en función de estándares curriculares y aprendizajes esperados, tuvo que valorar los alcances del niño, es decir, identificar si alcanzo mayor nivel de explicación a comparación de las explicaciones iniciales, sin embargo, el proceso no se pudo

desarrollar de esta manera por la falta de registro de las explicaciones iniciales y de esta manera hacer el contraste entre ambas (explicaciones iniciales y finales) y así conocer los avances del niño, bajo la situación descrita, entonces si podríamos hacer una valoración de los logros, es decir, si el niño alcanzó un nivel más de explicación o se quedó igual que a un inicio. Por ende, damos cuenta como no podemos evaluar los procesos de aprendizaje de los niños bajo un mismo criterio.

En este tenor el niño de la evidencia descrita, requirió más apoyo para que sus explicaciones fueran más elaboradas, por ejemplo el **planteamiento de más preguntas**, o el planteamiento de situaciones que lo llevarán a formular una explicación al interrogante inicial, desarrollo de experimentos que le permitieran comprender la relación entre los movimientos de traslación y rotación con los cambios de clima, un proceso de indagación, etc. Sin embargo, como ya se mencionó, el proceso de evaluación se realizó al término de la secuencia las cuatro estaciones del año, por tanto faltaron elementos para regular el proceso de intervención y aprendizaje a lo largo del desarrollo de la misma.

También es necesario mencionar que en el diario de trabajo se escribieron breves notas del desarrollo de las actividades del día, la escritura se centró en describir las respuestas, reacciones, actitudes, desempeño de los niños y elementos de la intervención que facilitaron u obstaculizaron en el desarrollo de la actividad, por ejemplo consignas, materiales, el propio desarrollo de la actividad, etc. Sin embargo, no se retomaron los elementos que se registraban en el diario puesto que el proceso de evaluación solo se

centró en los instrumentos considerados en la planificación, cuando realmente el diario **tuvo información** que permitía la toma de decisiones en función de la intervención y que fueron desconsiderados para el proceso de evaluación, se rescata el siguiente fragmento del día 25 de mayo "...la realización de dibujos como parte de la actividad implicó que la secuencia se volviera mecánica, en el aspecto de conocer y dibujar, esto generó reacciones de los niños como, "otra vez un dibujo", "eso ya no", además obstaculiza en que se generen aprendizajes significativos y procedimentales...", lo anterior daba pauta a modificar la intervención, en el diseño y desarrollo de las actividades, con esto se identificó que el desarrollo de la secuencia estaba siendo de poco interés para los niños pero se tornó ausente la toma de decisiones emergentes para la regulación y mejora de la intervención. Por lo que es conveniente hacer uso del diario no como un elemento administrativo, sino, como un instrumento de reflexión y mejora de la intervención y del proceso de aprendizaje.

En este ciclo de acción, aunque el proceso de evaluación formativa aún careció de elementos, se lograron fortalecer algunas debilidades que residen desde el diseño de la planeación, al **centrar los indicadores** de evaluación en el seguimiento del desarrollo de los niños en una competencia específica y al establecer los instrumentos de evaluación que se utilizaron para evaluar el proceso de aprendizaje.

Otro logro fue la construcción de instrumentos de evaluación diversos y ya no solo listas de cotejo, aunque también es justo mencionar que la construcción de la rúbrica se puede

mejorar en cuanto al diseño, por ejemplo retomar más indicadores de evaluación, y mayor claridad en los descriptores de logro, en cuanto a su aplicación, hacer uso de ellas por ejemplo al inicio de la secuencia, en la fase intermedia, y al término, para visualizar con mayor claridad los progresos que van alcanzando los niños, en caso contrario, para tomar decisiones acertadas que permitan apoyarlo en la construcción de dicho aprendizaje, y de esta manera hacer más evidente una evaluación formativa.

En relación con los resultados obtenidos con el uso de las **evidencias de aprendizaje**, se llega a la conclusión de que estos recursos también se pueden estar utilizando en las tres fases de la secuencia formativa (inicio, desarrollo y cierre), de esta manera, tener más elementos que permitan visualizar como ha sido el desarrollo de los niños en cuanto a su proceso, por ejemplo, al inicio de la secuencia que ideas en torno a los fenómenos naturales tenían y como explicaban, después de un determinado periodo de tiempo que logros alcanzaron, este momento será donde la docente tome decisiones, en función de la intervención, es decir, si continua el trabajo como se tenía planeado, o se hacen modificaciones en función de lograr el propósito de la intervención.

El último momento de evaluación es en el cierre de la secuencia, los resultados de esta evaluación aportarán datos en función de cuales fueron los logros y dificultades finales, en función de una determina competencia, por lo tanto, planificar implica **combinar tres elementos**: el objetivo o finalidad fijada, las operaciones o acciones que le son propias y las condiciones internas de realización por lo que el proceso de evaluación y las regulaciones propias que se determinen, siempre deben ser en función de los propósitos, los cuales deben contemplar como eje central el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Padres de familia y videogra-baciones, como apoyo para el proceso de evaluación.

A lo largo del desarrollo de la secuencia “las cuatro estaciones del año”, surgió como inquietud en los niños el saber ¿Por qué llueve? y ¿Cómo llueve?, por lo que esta inquietud se tomó como pretexto para la planificación de las acciones educativas siguientes, centradas en favorecer habilidades del campo formativo de exploración y conocimiento del mundo, y mejorar los procesos de evaluación formativa específicamente en este campo.

Se planificó y desarrollo la secuencia ¿Por qué llueve?, la cual tuvo una duración de dos semanas y tuvo como propósito “conoce algunas características del ciclo y de los estados del agua, mediante la indagación y experimentación, para favorecer la observación, formulación de hipótesis y explicación”, al igual que en la planificación anterior, se establecieron indicadores e instrumentos de evaluación que fueron utilizados (ver anexo 6).

Para recapitular de manera breve, en el caso anterior el instrumento de evaluación que se utilizó fue una rúbrica, aunque está brindando elementos para evaluar el aprendizaje de los niños, conocer el nivel de explicación que alcanzaban, así como saber que niños aun requerían apoyo para fortalecer la elaboración de explicaciones más completas, faltaron **elementos para desarrollar** un proceso completo de evaluación formativa, ya que al establecer descriptores de logro, estos solo se centraron en evaluar un elemento de la competencia, cuando en realidad a lo largo de toda la secuencia se favoreció otras habilidades, identificar a lo largo de la secuencia los niños que aun presentaban niveles bajos en relación a los aprendizajes esperados y de esta manera tomar decisiones para la regulación de la intervención

Así mismo al modificar el uso y tratamiento de las evidencias de aprendizaje, se considera la implementación de estas en cada uno de los tres momentos de la secuencia formativa, inicio, desarrollo y cierre, con la finalidad de conocer los avances y logros en el desarrollo de cierta competencia.

De igual manera en el ciclo anterior se reitera que la evaluación valora los procesos de los niños, no los resultados finales, por lo que se presentó la necesidad de conocer explicaciones iniciales y finales, para poder **hacer el contraste y conocer** el avance alcanzado por el niño, por lo que se sustituye el uso las rúbricas por un instrumento de evaluación que permitió el mecanismo de las evidencias de aprendizaje y el enfoque de la evaluación formativa.

El instrumento de evaluación que se utilizó para evaluar las competencias trabajadas con esta secuencia, fue el cuaderno de los alumnos, se retomó este instrumento, primero, porque es un recurso del que cotidianamente se apoya la intervención docente, los papás tienen acceso y/o vinculación diariamente con este recurso, segundo es un instrumento que permite evaluar el aprendizaje en términos conceptuales, procedimentales y actitudinales, afirma Rodríguez (2006) “una de las funciones más importantes que podemos atribuir al cuaderno del alumno es la de evaluación, entendiéndola como un proceso de recogida de información para su posterior análisis, con la consiguiente toma de decisiones en función de **los resultados obtenidos** y no evaluación en el sentido de considerar a este instrumento solo como un material que sirve para calificar a los alumnos” (p. 1), en este entendido vemos como el cuaderno del alumno permite llevar un seguimiento en cuanto al desarrollo de las competencias, y trabajarlo con el mecanismo pensado con las evidencias de aprendizaje, su implementación en cada uno de los momentos de la secuencia, inicio, desarrollo y cierre, con la intención de que brinden elementos para visualizar la gradualidad en el desarrollo de las competencias.

Así como en las evidencias de aprendizaje que se rescató toda la explicación del niño para tener elementos visibles de lo que ya había alcanzado y lo que faltaba favorecer, el cuadernillo del alumno tuvo el mismo propósito, registrar las explicaciones e hipótesis que ellos elaboraban, sin embargo, para la docente resultaba una tarea difícil el hecho de registrar **30 explicaciones** al día, por lo que se recurrió al apoyo de los padres de familia.

Así el uso y tratamiento que se dio a este instrumento de evaluación, fue, que los padres de familia registraran las explicaciones elaboradas por los niños, a partir de un mismo cuestionamiento para todos, y poder conocer las explicaciones de todos los niños y no solo de algunos. Por ejemplo cuando se inició la secuencia (ya con el proceso mencionado anteriormente), fue necesario conocer la explicación inicial de todos los alumnos en relación con el cuestionamiento ¿Por qué llueve?, por lo cual se solicitó a los padres de familia que plantearan el cuestionamiento a los niños y escribieran en el cuaderno la explicación real que expresaban los niños, así mismo, cuando se realizó el experimento del **ciclo del agua**, nuevamente se solicitó que los padres de familia registraran la explicación que expresaban los niños en función del mismo cuestionamiento, con la intención de conocer que tanto la elaboración de su explicación había avanzado y transformado en comparación con la explicación previa (anexo 7), el primer registro fue para conocer las ideas iniciales de los niños, este registro también se realizó de forma grupal, es decir, en un papel rotafolios se concentraron las explicaciones iniciales de algunos niños. El segundo registro se decidió después de un experimento, porque a partir de este los niños ya tenían elementos para modificar sus ideas iniciales, es decir, ya conocían el proceso del ciclo del agua, lo que

les permitía brindar argumentos científicos y no empíricos. Para conocer las explicaciones al término de la secuencia se hizo uso nuevamente de la evidencia de aprendizaje.

Sin embargo, la acción descrita solo fue funcional con algunos niños por dos razones, la primera fue que de los niños que más se requería conocer como estaban siendo sus explicaciones los padres de familia no apoyaron con el ejercicio de escritura, por tanto, no fue posible conocer sus explicaciones. La segunda razón fue, de los papás que apoyaron en el ejercicio de escritura para rescatar mediante el lenguaje escrito las explicaciones elaboradas por los niños, una pequeña parte no registró las explicaciones de ellos, ya que las explicaciones registradas presentaron **características de tipo científico** es decir rescataban términos más elaborados y que no se abordaban en el salón, así mismo presentaban extensiones un tanto largas y redacciones complejas. La consigna que se planteó a los padres de familia fue: plantea a tu hijo la pregunta ¿Por qué llueve? Y registra su explicación. En este primer ejercicio no se previó el hecho de que se apoyarán de la indagación e investigación para presentar explicaciones más elaboradas.

Sin embargo, cuando se identificó esta pequeña debilidad, en los ejercicios posteriores se especificó a los padres de familia, que solo tenían que registrar lo que el niño expresaba y no era necesario hacer una investigación en relación del cuestionamiento, pero hubo papás quienes hicieron caso omiso a la especificación y los registros de las explicaciones se siguieron convirtiendo en investigaciones. Esto sucedió a pesar de que **la nueva consigna** que se planteó a los padres fue, “plantea a tu hijo la pregunta

¿Por qué llueve? Y registra la explicación que él elabore. Nota, solo la explicación del niño no hacer investigaciones”, Por tanto, esta situación permitió conocer cómo era la gradualidad de sus explicaciones solo en algunos niños, pero faltaba el resto del grupo. Un factor que incidió en que los padres de familia respondieran de esta forma, fue porque a pesar de que se dio a conocer el propósito de la actividad faltó que conocieran con claridad su papel en el proceso de la evaluación.

A raíz de los resultados que se obtuvieron se decidió emplear una estrategia más, como apoyo para registrar las explicaciones de los niños sin dejar de lado el cuaderno del alumno, es decir, se implementaron ambos recursos en paralelo. El segundo recurso del que se habla fueron las videograbaciones que posteriormente fueron registradas en los cuadernos, solo de los niños de quienes no había apoyo por parte de los padres de familia, afirma López (2009) “...como recursos para el desarrollo de las técnicas de evaluación podemos considerar las TIC para **evidenciar y evaluar aprendizajes**, como son los videos, disquetes, o CD, cámara fotográfica, diapositivas y grabaciones” (p.160) el propósito de las videograbaciones fue grabar las explicaciones de aquellos niños de los que no se podían conocer mediante el ejercicio de escritura por parte de los padres de familia. Las videograbaciones se hicieron solo días específicos al igual que el registro de las explicaciones de los niños.

Con estos elementos fue posible llevar a cabo un proceso de evaluación formativa donde se tomaron en cuenta características y funciones que debe cumplir la evaluación con un enfoque formativo. Por ejemplo,

durante el desarrollo del experimento (ciclo del agua), Juan mencionó “...cuando las nubes de forman del vapor entonces si un señor hecha una bala a las nubes, les hace un hoyo y por eso cae la lluvia”, (explicación retomada de la videograbación del día 14 de abril de 2015), algunos niños del resto del grupo, **no aprobaron su hipótesis**, al decir que no se puede por que la bala no alcanza hasta las nubes, otro por el contrario menciono que haciendo uso de una escalera muy grande puede llegar la bala hasta la nube, el resto del grupo siguió planteando hipótesis pero finalmente seguían siendo un tanto alejadas de la realidad a pesar de que ya se había presentado el experimento y por consecuente contaban con elementos propios para elaborar una explicación argumentada.

Con los resultados descritos se hizo evidente como la intervención con un experimento solo brindo algunos elementos para que los niños comprendieran la relación de lo que observaron en el desarrollo del experimento con el cuestionamiento inicial, esto permitió tomar decisiones de mejora en cuanto a la intervención y nuevamente se pidió el apoyo a los padres de familia para que realizarán el experimento en casa con sus hijos y pudieran tener contacto más directo con el vapor (en la escuela no fue posible, por la precaución de evitar accidentes), así cada padre de familia podía tener mayor cuidado y precaución con el experimento. En el desarrollo de la actividad no se solucionó la duda si a las nubes se les pueden hacer orificios (algunas de sus hipótesis igual mencionaban que haciendo uso de una aguja o palo se podía hacer un hoyo a las nubes). A los niños se les planteo la situación de hacer nuevamente el experimento en casa **con ayuda de sus papás** y que intentarán hacer el hoyo al vapor como mencionaban, para comprobar si sus hipótesis eran correctas o incorrectas.

Al día siguiente se retomó la tarea cuestionando a los niños ¿si había sido posible o no hacer un hoyo en el vapor como ellos mencionaban?, sus respuestas fueron que no, solo algunos niños lograron comprender que cuando el vapor se enfría se convierte nuevamente en agua, otros comprobaron que **las hipótesis no eran correctas** pero hasta ese momento no lograban hacer la misma aclaración como los casos anteriores, por lo que se decidió seguir haciendo experimentos donde ellos pudieran observar el ciclo del agua.

Otra situación donde se llevó un proceso de evaluación formativa con apoyo del diario, fue, el día que se presentaron los tres estados del agua, cuyo propósito de la actividad no fue que se aprendieran los términos, sólido, líquido y gaseo, más bien que comprendieran como el agua podía pasar de un estado a otro dependiendo las condiciones climáticas, pero que finalmente seguía siendo agua y así seguir favoreciendo lo del ciclo del agua. La presentación de los tres estados del agua se hizo con videos educativos, los resultados obtenidos fueron "... cuando se cuestionó a los niños en relación a los estados, un niño en especial decía "es que no entiendo lo que dices maestra", así mismo cuando se cuestionó si el hielo era agua, ellos respondían que no que era hielo no agua, entonces se les preguntó y ¿el hielo de que está hecho?, con el fin de que ellos reflexionaran sus respuestas y entendieran que vapor, hielo o líquido finalmente era agua, sin embargo, la dificultad persistió" (fragmento del diario de trabajo del día 20 de abril de 2015). Así, **nuevamente existieron elementos** que permitieron tomar decisiones en función de la intervención, esta mejora consistió en hacer uso de materiales diferentes a los ya utilizados, es decir, se presentó a los niños agua de manera líquida y se fueron identificando ejemplos de la vida cotidiana donde observan el agua con esa característica, después se presentó un cubo de hielo como estado sólido, los niños lo tocaron y nuevamente mencionaban algunos ejemplos donde observaban el agua con esa característica, el hecho de presentar los estados de manera real facilitó el logro del propósito.

Lo anterior fue una breve descripción del desarrollo de una secuencia y cómo es que se fue haciendo presente el proceso de evaluación, **convirtiéndose en un ejemplo** muy claro de que los resultados que se obtiene con esta no siempre son a raíz de los alumnos si no de la propia intervención, por tanto, es necesario tener presente que existe una estrecha interrelación del proceso de evaluación, en el alumno, la intervención y todos aquellos elementos presentes en el ejercicio de la intervención, ya sean planeación, recursos y/o materiales, ambientes de aprendizaje y la propia preparación del docente (para la intervención).

En este último ciclo de acción se consolidó en la práctica el proceso de evaluación bajo un enfoque formativo sin embargo aún existen aspectos que pueden retomarse para seguir mejorando el proceso, uno de ellos es desde el diseño de la planeación, ya se establecen los indicadores e instrumentos, pero ahora es necesario también establecer los momentos en que se evaluará.

Así mismo se logró la participación de los padres de familia en el proceso de evaluación, ya no solo como agentes receptores de la rendición de cuenta, sino como agentes participativos en el proceso. Sin embargo, **la alianza que se empieza a afianzar** entre escuela y familia requiere de mejoras, por ejemplo antes de iniciar con los procesos de evaluación, confirmar que los padres de familia tengan presentes y claros los propósitos, fines y funciones de su participación en el mismo y de esta manera evitar actitudes que dificulten el seguimiento de los procesos de intervención.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones y Recomendaciones

A lo largo de la formación inicial, se alcanzó un conocimiento amplio de las implicaciones y tareas de la labor docente, así mismo se logró desarrollar habilidades, actitudes y valores fundamentales para contribuir al alcance de las competencias profesionales que emana el perfil de egreso. Sin embargo, es preciso reconocer que así como existen logros también se presentan dificultades que van obstaculizando la tarea docente. Por tanto, en este último semestre de la formación inicial docente es correcto identificar aquellos problemas que aún están presentes y es sensato fortalecerlos.

En este entendido, el trabajo presente se centró en fortalecer la práctica educativa a través de la competencia profesional que se identificó más débil hasta el momento y es en términos de evaluación. Ahora bien para la mejora y fortalecimiento de la misma se desarrolló un proceso reflexivo que dio pauta a puntualizar en las mejoras que se lograron en el aspecto ya mencionado.

Como se señaló desde un inicio, la reflexión es un proceso cíclico que no tiene fin ya que su principal intención es el mejoramiento constante de aquellas situaciones que debilitan en este caso la práctica educativa, en este tenor es bueno mencionar que el proceso de mejora en función de la situación atendida no ha finalizado, puesto que así como se alcanzaron grandes logros aún existen elementos que pueden ser optimizados, por ejemplo la construcción de instrumentos de evaluación.

Con el diseño, implementación y puesta en marcha del plan de acción se logró puntualizar y reconocer que la evaluación no debe centrarse en calificar a un alumno (tanto cualitativa como cuantitativamente), sino más bien llevar a cabo el seguimiento al desarrollo y construcción de su aprendizaje. En términos de evaluación formativa es aquella que se emplea durante el proceso de aprendizaje con la intención de identificar aquellos factores que lo obstaculizan y/o facilitan, mismos que brindan elementos para la toma de decisiones acertadas en función de modificar las estrategias de enseñanza y las actividades didácticas para mejorar y regular los procesos de intervención y aprendizaje. En este sentido, debe centrarse en evaluar los procesos y no los resultados en caso contrario se tornará ausente la retroalimentación sobre los logros de los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación, y se desconocerán aquellas dificultades y logros que los niños presentan, limitando de esta manera el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender.

Con relación a lo anterior, no es válido establecer indicadores de evaluación en términos de, lo logro, en proceso, no lo logro, al término de una secuencia, en el entendido que el aprendizaje es continuo y permanente, por tanto, no será lógico que una competencia se aprecie como lograda con la implementación de una serie de actividades que van dando la posibilidad de desarrollar competencias, pero que está en términos de proceso, por otro lado, si la evaluación se reduce en términos de no lo logro, estaremos afirmando

que la intervención no generó ningún cambio e impacto en el aprendizaje y conocimiento de los niños. Por tanto, al tomar estos indicadores de evaluación los niños evaluados alcanzarían un nivel de en proceso, específicamente en la gradualidad de la competencia, pero no tendríamos elementos de las características, alcances y logros de la competencia hasta un determinado periodo de tiempo.

Así mismo, se reconoce que la evaluación puede ser una tarea acompañada, al igual que la educación en su conjunto es una tarea compartida entre la escuela y la familia, el proceso de evaluación también puede cumplir estas características, porque los padres de familia serán sabedores de los propósitos y fines propios del nivel y sus demandas serán congruentes con los enfoques de planes y programas de estudio, además tendrán elementos que les permitirán ir conociendo el desarrollo de sus hijos, es decir, los alcances y debilidades que deben fortalecerse. A pesar de que en el último ciclo de acción se intentó involucrar a los padres de familia en el proceso, es necesario seguir fortaleciendo esta alianza, para que el papel de los padres de familia no solo sea conocer los alcances que logran sus hijos hasta un determinado periodo de tiempo, sino, también conocer qué los ha llevado hasta ese fin y como pueden apoyar y contribuir en fortalecer algunos procesos en casa.

Una propuesta de mejora, es primeramente compartir con los padres de familia los propósitos y fines de la educación básica, así mismo que sean conocedores de los específicos del nivel preescolar para no perder de vista aquellos elementos de la formación de ciudadanos, por último, también es preciso que conozcan los principales propósitos de la secuencia que se trabajará con los niños y el impacto que esta reflejara en su formación académica, personal y social y la relevancia de esos logros en su desarrollo, así mismo, es pertinente que ellos conozcan cuál es su papel en el proceso de evaluación y que conozcan la verdadera finalidad de una evaluación formativa, que transformen esa creencia de la evaluación cuantitativa a términos cualitativos, es decir, comprender que la evaluación



Conclusiones y Recomendaciones

no se centra en los resultados si no el proceso, y que esta no determina la inteligencia de una persona.

Por lo anterior nos damos cuenta que la evaluación también resulta una tarea compleja en el tenor de que no solo se centra en valorar la efectividad y el grado de avance de los procesos de intervención, aprendizaje y formación de los estudiantes, sino, también permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y regularla, de manera que contribuya, significativamente, a mejorar los procesos de intervención en el aula para promover un mejor aprendizaje.

Por tanto, hablar de evaluación, va más allá de un simple requisito administrativo, más que centrarnos en las diversas técnicas y variados instrumentos de evaluación, es preciso asumirla como el conjunto de todas aquellas acciones que el docente emplea de manera deliberada, acordes a un contexto y tiempo particulares, para indagar sobre el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación y que, al mismo tiempo, le brindará información oportuna y confiable para descubrir aquellos elementos de su práctica que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que pueda reflexionar en torno a ellos para mejorarlos y reorientarlos permanentemente.

Así al término de la Licenciatura y al inicio de la profesión docente, la evaluación deja de ser considerada como un elemento fundamental de la práctica y se convierte en una herramienta de análisis y reflexión de la tarea docente para regular y mejorar no solo los procesos de aprendizaje, sino también de la praxis. La cual debe, proveer retroalimentación efectiva a los estudiantes, mediante la permanente observación esto incluye; oírlos como describen su trabajo y sus razonamientos, interrogarlos, utilizando preguntas abiertas, o expresiones que los inviten a explorar sus ideas y razonamientos, que permita la toma de decisiones sobre los pasos siguientes en el aprendizaje y acción por parte de los estudiantes.

C

Conclusiones y Recomendaciones

Referencias Referencias Referencias

Ballester, M. (2000). Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la innovación educativa. Barcelona: Graó.

Del Pozo, J.A. (2012). Competencias profesionales. Herramientas de evaluación, el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Madrid: Narcea.

Guerra, I. (2007). Evaluación y mejora continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño. E.U.A: Itson.

Latorre, A. (2002). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó

López, M.V (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea.

Parcerisa, A. A. & Gine, N. F. (2003). Planificación y análisis de la práctica educativa: La secuencia formativa: fundamentos y aplicación. Barcelona: Graó.

Pimienta, J.H. (2008). Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson educación.

Rosales, C. (2003). Criterios para una evaluación formativa. Objetivos, contenidos, profesor, aprendizaje, recursos. Madrid: Narcea.

Referencias Referencias

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: Graó

SEP. (2011). El enfoque formativo de la evaluación. México: SEP.

SEP. (2011). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México: SEP.

SEP. (2001). Observación y Práctica Docente III. México: SEP.

SEP. (2002). Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. México: SEP

SEP. (2011). Programas de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar. México: SEP

SEP. (2011). Plan de Estudio 201. Educación Básica. México: SEP

Zabala, A. (2002). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

Rodriguez, J.C (2006, septiembre). El cuaderno de clase del alumno/a como instrumento de evaluación y vehículo de comunicación. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd100/cuad.htm>.

Anexos

Campo formativo: Exploración y conocimiento del medio.		
	Enfoque: Desarrollo de capacidades y actitudes del pensamiento reflexivo (pensamiento que nos acerca al mundo real).	Disciplina: Ciencias naturales. Ciencias sociales.
Aspecto.	Mundo natural	Mundo social.
Componente.	-Observación -Formulación de preguntas. -Resolución de problemas. -Elaboración de explicaciones. -Inferencias y argumentos	-Comprensión de la diversidad cultural, lingüística, y social. -Ejercicio de valores para la convivencia.
Habilidades. Desde edades tempranas las niñas y los niños se forman ideas propias acerca de su mundo inmediato, esto les ayuda a explicarse aspectos particulares de la realidad, darle sentido y hacer distinciones fundamentales. Entre las capacidades que las niñas y los niños pequeños desarrollan de manera progresiva, y la elaboración de categorías y conceptos es una herramienta mental para la comprensión del mundo, les permite llegar a descubrir regularidades y similitudes entre elementos que pertenecen a un mismo grupo no solo a partir de la percepción si no de la elaboración de inferencias utilizando información que ya poseen. El contacto con elementos y fenómenos del mundo natural, así como el despliegue de posibilidades para aprender nuevas cosas a cerca de sus características, las formas en que suceden y las razones por las cuales ocurre, las relaciones que pueden descubrir entre eventos semejantes. El contacto con los elementos, seres y eventos de la naturaleza, así como las oportunidades para hablar sobre aspectos relacionados con la vida en la familia y en la comunidad, son recursos para favorecer la reflexión, narración comprensible de experiencia, desarrollo de actitudes de cuidado y protección del medio natural y para empezar a entender que hay diversas costumbres y normas de vida que caracterizan a los grupos sociales; ello propicia en los alumnos un mejor conocimiento de si mismo y la construcción paulatina de interpretaciones más ajustadas a la realidad con base de un aprendizaje continuo. Un apoyo importante de la intervención educativa para fortalecer la capacidad de observación es el uso de preguntas o consignas que promuevan la identificación de detalles, descripción de lo que se observa y la comparación entre elementos, que pueden dar lugar a la elaboración de explicaciones a partir de lo observado.		
Evaluación. La evaluación no debe enfocarse tanto en identificar las habilidades fuertes y débiles de los niños, si no en apoyar mejor dicho procesos de: Observación. Formulación de preguntas. Resolución de problemas. Elaboración de explicaciones. Inferencias. Argumentaciones.		

Anexo 1. Cuadro del campo formativo de exploración y conocimiento del mundo.

Anexo 2.
Secuencia las cuatro estaciones del año.

Secuencia: Las estaciones del año.		
<p>Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo.</p> <p>Pensamiento matemático.</p>	<p>Competencia: Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.</p> <p>Utiliza medidas no convencionales para resolver problemas que implican mediar magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo e identifica para que sirven algunos instrumentos de medición.-</p>	<p>Aprendizaje esperado: Elabora explicaciones propias para preguntas que surgen de sus reflexiones, de las de sus compañeros o de otros adultos, sobre el mundo que le rodea.</p> <p>Propone que hacer para indagar y saber acerca de los seres vivos y procesos del mundo natural.</p> <p>Establece relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana y al reconstruir procesos en los que participó, y utiliza términos como: antes, después, al final, ayer, hoy, mañana.</p>
<p>Propósito: Conoce algunas características de las 4 estaciones del año, a través de la indagación, y explicación que le permitan comprender y explicar algunos cambios del medio que nos rodean.</p>	<p>Actividades permanentes: Actividades de lectoescritura. Actividades para la sana convivencia. Lectura de cuentos.</p>	<p>Organización: Grupal e individual.</p>
		<p>Duración: 17 al 26 de Marzo.</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>--Se iniciará la secuencia con la lectura del cuento "las estaciones del año", rescatando algunas características de las mismas, posteriormente, los niños registran características relevantes de cada estación.</p> <p>--Se cuestiona a los niños ¿Por qué en cada estación del año, el clima, y las características de los árboles y plantas cambian? , y ¿Cómo podemos investigarlo? se escucharán sus respuestas y posteriormente se les presentará el video "Movimiento de la tierra. Estaciones. Nuevamente se pedirá que den respuesta a la pregunta inicial.</p> <p>--Para retroalimentar el contenido del video se representa el movimiento de traslación con un pequeño experimento, representando el sol y el planeta tierra con bolas de unicel pero personalizadas a las características que tienen cada uno, en la explicación se usarán los términos de continente, país y estado, se ira indicando cada termino en la representación del planeta tierra.</p>		

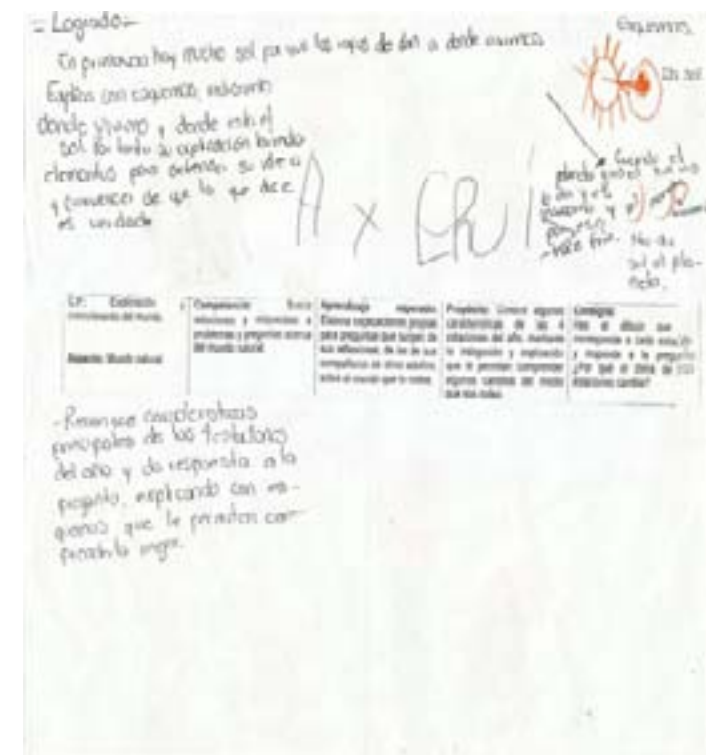
<p>--Se retoma el uso del calendario haciendo énfasis en el uso que podemos darle y la relación que tiene con las estaciones del año. Esto nos permite tener una visión más clara de la estación en la que nos encontramos, conocemos características generales de la primavera, y la relación del clima con las características por ejemplo por que crecen y reverdecen los árboles y plantas. Y se dialoga de algunos cuidados que debemos tener en esta estación. Por último cada niño hace un registro de la duración de la estación, sus características y algunos cuidados que debemos tomar en cuenta.</p> <p>--Con ayuda del calendario ubicamos la estación siguiente a la primavera, se solicita la ayuda de un niño para que muestre y explique la posición del planeta con la tierra, así mismo se cuestiona a los niños de las características de dicha estación y al mismo tiempo se plantean preguntas que orientan a que el niño haga la relación de como el clima afecta o interviene en el aspecto natural, comportamiento de las personas y cuidados que se deben considerar en dicha estación. Por último registran la duración de la estación, y se solicita hagan un dibujo que caracterice la estación y uno de alguna recomendación para esa estación.</p> <p>---Se muestra una imagen de cada estación y se pide que indiquen cual es la que se relaciona con la estación de otoño, se escuchan algunas explicaciones en relación de por qué esa imagen eligieron, al mismo tiempo se van planteando preguntas ¿Cómo es el clima en esta estación?, ¿Por qué?, ¿cómo se observan los árboles y plantas en esta estación?, ¿Qué cuidados debemos tener? Y ¿por qué?. Por último registran la duración de la estación y se plantea la consigna, con un dibujo representa como se ven los árboles en esta estación. De tarea se solicita que con ayuda de sus padres escriban la respuesta a la pregunta ¿Qué pasa con los árboles en esta estación y por qué?</p> <p>---Por último se muestran las mismas imágenes y se pide que ubiquen la de invierno, y se escuchan explicaciones de ¿por qué esa imagen?, y ¿por qué las características de la misma?, se escuchan los comentarios, posteriormente se muestran imágenes con vestuario de frío y calor y se les pide indiquen cual es la indicada para la estación y ¿Por qué? Por último se solicita que abriguen la silueta de una persona con la ropa adecuada para la estación.</p> <p>--Evidencia: En una hoja dividida en las cuatro estaciones, hacen un dibujo representativo de cada estación, donde pueden retomar, el movimiento de la tierra, características de la naturaleza, clima, cuidados o vestimenta adecuada para la estación. Misma hoja debe contener la explicación del niño de ¿Por qué cada estación tiene un clima diferente.</p>	
<p>Indicadores de evaluación:</p> <p>-Propone que podemos hacer para indagar sobre la situación problema.</p> <p>-Construye Inferencias en relación a cuestionamiento.</p> <p>-Elabora explicaciones, a partir de un cuestionamiento que surge.</p>	<p>Instrumentos de evaluación:</p> <p>Rubrica.</p> <p>Hoja de verificación.</p>

Anexo 3. Rúbrica para evaluar elaboración de explicaciones.

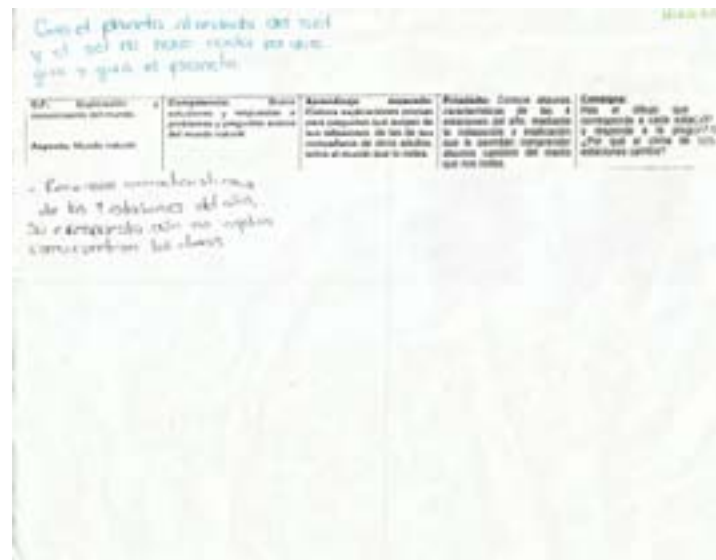
Rubrica para evaluar, la elaboración de explicaciones.			
	Excelente	Satisfactorio	Por mejorar
Conocimiento de las cuatro estaciones del año.	Conoce las características básicas de las estaciones del año, como clima, características físicas del entorno, y nombre de la misma.	Reconoce solo algunas características de las estaciones, con ayuda de sus compañeros o de la maestra.	Aún se le dificulta reconocer las características propias de cada estación, aunque reciba apoyo por algún compañero o la maestra.
Elaboración de explicaciones.	Su explicación se centra en dar respuesta a los cuestionamientos que son planteados, rescata conocimientos pero no brinda elementos que permitan argumentar lo que dice.	Su explicación logra dar respuesta al cuestionamiento ¿Por qué sucede cierto fenómeno?, y brinda elementos que permiten argumentar lo que dice.	Su explicación suele ser de sentido común o sin argumento, se centra solamente en responder los interrogantes planteados, por tanto no brinda elementos que permitan defender lo que dice



Anexo 4. Evidencia de aprendizaje



Anexo 5. Evidencia de aprendizaje

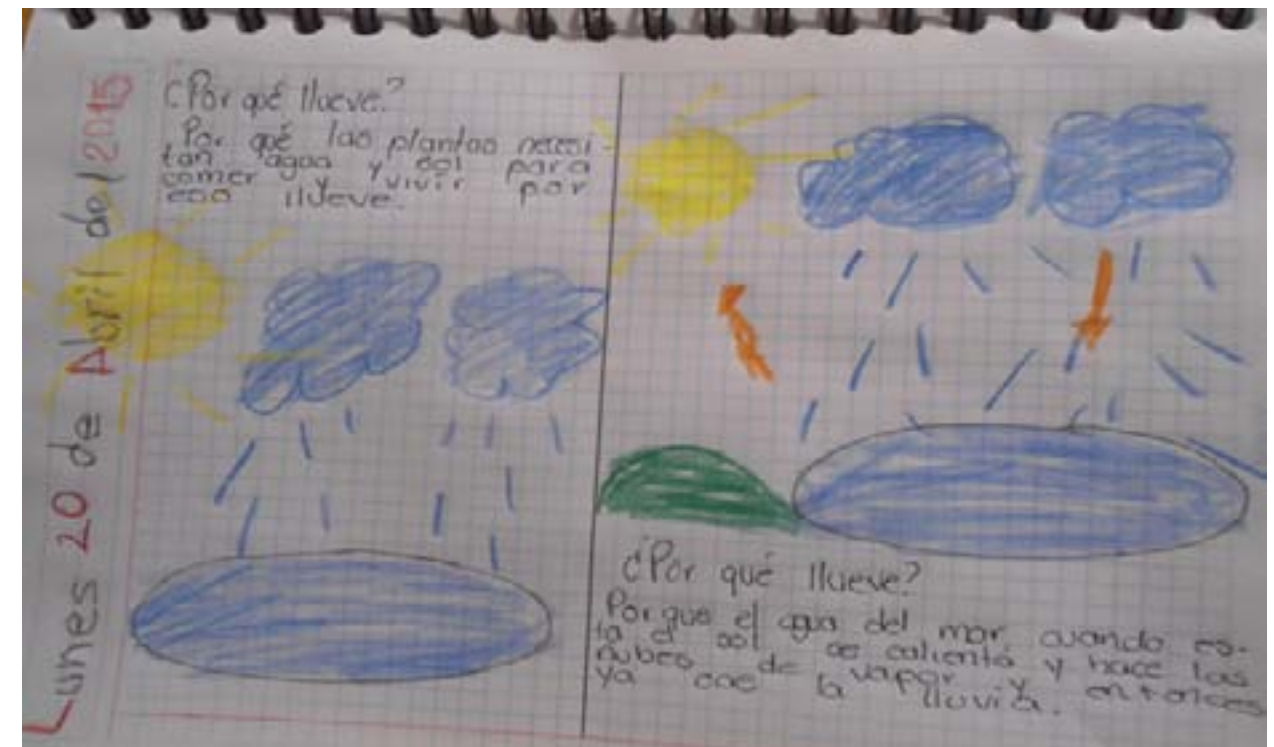


Anexo 6. Planeación de la secuencia ¿Por qué llueve?

Aprendizaje basado en problemas: ¿POR QUÉ LLUEVE?		
Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo.	Competencia: Busca soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.	Aprendizaje esperado: -Elabora explicaciones propias para preguntas que surgen de sus reflexiones, de las de sus compañeros o de otros adultos, sobre el mundo que le rodea, cómo funcionan y de qué están hechas las cosas. -Expresa con sus ideas cómo y por qué cree que ocurren algunos fenómenos naturales, por qué se caen las hojas de los árboles, qué sucede cuando llueve, y las contrasta con las de sus compañeros y/o con información de otras fuentes.
Lenguaje y comunicación. Lenguaje oral.	Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	Intercambia opiniones y explica por qué ésta de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.
Pensamiento matemático. Número.	Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.	Propone códigos personales o convencionales para representar información o datos, y explica lo que significan.
Desarrollo personal y social. Identidad personal.	Reconoce sus cualidades y capacidades, y desarrolla su sensibilidad hacia las cualidades y necesidades de otros.	Muestra interés, emoción y motivación ante situaciones retadoras y accesibles a sus posibilidades.
Propósito: Conoce algunas características del ciclo y de los estados del agua, mediante la indagación y experimentación, para favorecer la observación, formulación de hipótesis y explicación.	Edades: 5 y 6 años	Organización: Grupal e individual.
		Duración: 13 al 24 de Abril.
Desarrollo: A manera de inicio la docente retoma el cuestionamiento por parte de los niños ¿por qué llueve?, añadiendo ¿de qué están hechas las nubes? Y ¿cómo se forman las nubes?, se escucharán las opiniones de los niños siempre preguntando el ¿por qué? De lo que aportan y se registrarán sus comentarios. Posteriormente saldremos al patio y se solicitará a los niños que observen el cielo (nubes, color, formas etc), se les brindará un trozo de gis con el cual deberán registrar lo observado. Regresando al salón se solicitará la participación de 3 o 4 niños para que nos comenten lo que observaron y lo que registraron.		

<p>Se cuestionará a los niños si saben ¿qué es un experimento? y ¿para qué sirven? Y se les comenta que realizaremos uno para comprobar si las respuestas que dieron s los cuestionamientos iniciales son correctos, para lo que requerimos dos platos, agua y rayos de sol, se les explica la elaboración: en cada plato se coloca un poco de agua, uno se coloca donde le den los rayos del sol y el otro en la sombra. Regresando del recreo iremos a observar cada uno de los platos para ver que ha sucedido con el agua de ambos, cuestionando ¿por qué lo sucedido en cada caso?. En el cuaderno registran los resultados y con ayuda de sus papás lo escriben.</p> <p>Se retoma el experimento del día anterior y algunas explicaciones y se les plantea lo siguiente a los niños ahora ¿Quién me puede explicar por qué llueve?, nuevamente en cada participación se les plantean más preguntas que les permitan formular hipótesis más completas. Se les presenta un experimento que permita visualizar el ciclo del agua, al mismo tiempo se va cuestionando a los niños lo que creen que va a suceder en cada paso y ¿por qué? Y nuevamente se les cuestiona ¿Qué relación tiene el experimento con la lluvia? Guiándolos a la explicación de cómo se produce la lluvia. Hacen un dibujo donde representen el ciclo del agua que produce la lluvia.</p> <p>Se muestra un cartel con el ciclo del agua, se solicita a los niños que lo observen y se pide a un niño que lo explique, así mismo se solicita hagan la relación del dibujo con el experimento del día anterior. Posteriormente se les muestra el video “¿Por qué llueve?”, rescatando las características en cada cambio del ciclo. Por último, en la misma hoja del dibujo anterior, representan el ciclo del agua ahora ya con ayuda del video. Para hacer una contrastación.</p> <p>Ahora hablamos de los beneficios de la lluvia, cuestionándolos ¿es bueno que llueva? y ¿por qué?, tratando de guiar sus reflexiones al beneficio de las plantas. Previamente se solicitarán materiales (botella cortada por la mitad, tierra para platos, una platita), con el que se realizará un experimento, se va guiando y apoyando a los niños en el experimento al mismo tiempo se van planteando algunas preguntas ¿Qué creen que pase? ¿Por qué? Una vez que se haya terminado el experimento se coloca en un lugar adecuado para hacer un registro del mismo. Así mismo los niños explican por qué sucede lo observado.</p> <p>Se muestra el video “la eduteca, el agua y sus estados”, se rescatan los tres estados del agua y se solicita que den ejemplos de donde han visualizado cada uno, así mismo los identificamos en el ciclo del agua. Y posteriormente hacen un ejemplo de cada estado.</p> <p>Hacemos un recorrido dentro de la escuela para que los niños identifiquen donde se observa cada estado de la materia, esto con el fin de favorecer su proceso de observación.</p> <p>Por último se plantea una serie de preguntas a los niños ¿Por qué llueve?, ¿Cuáles son los estados del agua? Así mismo se solicita representen con acuarelas su respuesta. Y la docente hace e registro de sus respuestas junto a las respuesta iniciales, esto con el propósito de desarrollar un proceso de coevaluación, y sean los propios niños quienes se den cuenta de los logros alcanzados.</p>	
<p>Evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresa y explica con sus propias ideas ¿Por qué llueve? ✓ Brinda elementos para fundamentar sus explicaciones. ✓ Elabora explicaciones con argumentos que no van desde el sentido común. ✓ Observa y comenta en el desarrollo de los experimentos. 	<p>Instrumentos de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grabaciones (registros en el cuaderno). ✓ Diario de trabajo. ✓ Evidencia de aprendizaje.

Anexo 7. Registros escritos por parte de los padres de familia



Mexiquenses
mejor preparados



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA
enGRANDE



Escuela Normal
de Tecámac