

LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR MEXICANA A PARTIR DE LA REFORMA CURRICULAR

Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado

SILVIA EUGENIA MARTÍNEZ LÓPEZ / MARÍA JOSÉ ROCHERA VILLACH

Resumen:

Con motivo del cambio educativo que supone la reforma curricular de la educación preescolar mexicana, este artículo presenta un estudio de las prácticas de evaluación de competencias que implementa el profesorado en las aulas. Desde una perspectiva socioconstructivista y situada, se aplicó un modelo con cuatro dimensiones: enfoque evaluativo, programa de evaluación, situaciones de evaluación y tareas de evaluación, para analizar una secuencia didáctica de una profesora y 15 alumnos de preescolar III. Los resultados muestran tres núcleos de mejora –relacionados con las actividades y momentos evaluativos– para hacer frente a los retos de la evaluación de competencias en este nivel. Se concluye que para continuar impulsando el cambio educativo es necesario incidir en la formación continua del profesorado, considerando la interrelación entre el pensamiento docente y la práctica educativa implementada.

Abstract:

Based on the educational change assumed by the curriculum reform of Mexican preschool, this article presents a study of the practices classroom teachers use to evaluate skills. From a socio-constructivist, situated perspective, a four-dimensional model was used—of evaluative focus, program of evaluation, situations of evaluation, and tasks of evaluation—to analyze a didactic sequence of a teacher and fifteen students in preschool III. The results show three nuclei of improvement, related to activities and moments of evaluation, to face the challenges of evaluating skills at this level. The conclusion is that continued encouragement for educational change will require influencing continual training for teachers, taking into consideration the interrelation of teachers' thinking and the educational practice implemented.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, competencias, desempeño del profesor, constructivismo, cambio educacional.

Keywords: evaluation of learning, skills, teacher performance, constructivism, educational change.

Silvia Eugenia Martínez López es doctoranda del Posgrado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE) de la Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, despacho 2311-b, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035, Barcelona, España. CE: pitia13@gmail.com

María José Rochera Villach es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, España. CE: mjrochera@ub.edu

Introducción

Las reformas escolares y el cambio educativo han sido tratados desde aspectos muy diferentes en la historia de la educación en los últimos años. No obstante, hoy en día parece haber cierto acuerdo sobre la dificultad de conseguir que las instituciones escolares hagan suyos los proyectos de innovación y mejora educativa decretados por el Estado (Alfonzo, 2008; Blase, 2002; Fullan, 2002; Ginés, 2004; Miranda, 2002; Torres, 2000; entre otros).

El caso de la reforma educativa preescolar mexicana no ha sido la excepción. Con la finalidad de mejorar la calidad del sistema educativo y responder a los desafíos sociales de los últimos tiempos, el gobierno decretó, en 2002, la incorporación oficial del preescolar a la educación obligatoria, iniciando la Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar (SEP, 2006). Este proceso ha abarcado diversas líneas de acción entre las que se incluye la reforma e implementación del nuevo currículo basado en un enfoque de trabajo por competencias: el *Programa de Educación Preescolar* (SEP, 2004).

Hasta la incorporación del nuevo currículo, el profesorado organizaba su quehacer docente en torno a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de contenidos de desarrollo. La adopción del enfoque por competencias ha supuesto la transformación de dichas prácticas generando un contexto privilegiado para comprender y valorar el impacto que la reforma educativa preescolar acaba teniendo en el aula y especialmente en las prácticas de evaluación. De hecho, diversos autores han señalado que la evaluación constituye el punto de partida para una transformación en profundidad de la práctica educativa y para una verdadera reforma curricular (Barrón, 2005; Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Nunziati, 1990).

La evaluación ha estado presente en el contexto educativo mexicano en los últimos veinte años vinculada al concepto de calidad (De la Garza, 2004). Así, la evaluación se concibe como una actividad indispensable para elevar la calidad de la educación. No obstante, como también señala De la Garza, la evaluación asumida como un campo particular de la investigación educativa es reciente. Esto resulta más evidente cuando el objeto de indagación son las prácticas de valoración de competencias en la etapa preescolar. Con todo, la revisión de la literatura muestra el desarrollo en los últimos años de algunas investigaciones relacionadas con la evaluación en esta etapa.

Al respecto, cabe resaltar la investigación de Gómez y Seda (2008) sobre las creencias de las educadoras acerca de la evaluación; refieren que las educadoras entienden la evaluación de los alumnos¹ preescolares como

cualitativa, ausente de exámenes y calificaciones, en congruencia con el modelo de evaluación formativa propuesto por el nuevo currículo (SEP, 2004). Asimismo, señalan que dichas creencias influyen en la forma de diseñar la evaluación y que algunas educadoras enfrentan dificultades para realizarla de una manera que informe y haga reconocer a los padres la trascendencia de la educación preescolar que reciben sus hijos. Finalmente concluyen que las docentes pueden manejar conceptualmente teorías e ideas acerca de la evaluación pero les resulta difícil llevarlas a la práctica.

Por otra parte, Juárez y Delgado (2007) han creado un instrumento llamado Escala de Competencias de Niños Preescolares diseñado para ser aplicado individualmente en el centro educativo, con la finalidad de evaluar el nivel de dominio de las competencias en los alumnos preescolares. Mediante su aplicación, la docente obtiene una impresión diagnóstica sobre lo que los alumnos son capaces de hacer. La escala es una variante tipo Likert y contiene 17 indicadores de las diferentes competencias agrupados en cinco categorías. A partir de los resultados parciales concluyen que: *a*) por su nivel de dificultad los 17 reactivos podían ser fáciles, difíciles, medios y sin clasificación; *b*) por la frecuencia serían clasificados en cada categoría: tres fueron fáciles, cuatro difíciles; siete medios y tres sin clasificación; y *c*) la distribución de las respuestas de los alumnos a los reactivos en cada una de las cinco categorías no fue homogénea.

En conjunto, las investigaciones citadas ponen de relieve la importancia de considerar la relación entre las creencias del profesorado y la evaluación que realiza, así como de diseñar instrumentos que permitan dar cuenta de los niveles de logro de las competencias de los alumnos preescolares. Sin embargo, dichas investigaciones no proporcionan información sobre la manera cómo los docentes diseñan y llevan a cabo la evaluación de competencias en el aula. En consecuencia, se considera pertinente desarrollar nuevas investigaciones que acometan el estudio de las prácticas de evaluación de competencias que el profesorado de preescolar implementa a la luz del proceso de cambio que supone el nuevo currículo, con el fin de construir una plataforma de información útil para que el profesorado asimile el cambio, lo interprete, clarifique, le atribuya sentido, tome decisiones fundamentadas y lo concrete en la mejora de su práctica docente (Ginés, 2004; Torres, 2000).

En este marco, el objetivo de este artículo es presentar y discutir algunos resultados de un estudio de caso dirigido a comprender las prácticas

de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana, partiendo de un modelo de orientación socioconstructivista y situada que integra dimensiones referidas a las creencias del profesorado –enfoque evaluativo docente– y al diseño y a la práctica que realmente lleva a cabo –programa, situaciones o actividades y tareas de evaluación–. Lo anterior con la finalidad de conocer el impacto que la reforma curricular ha tenido en la práctica docente evaluativa e identificar algunos retos y dificultades a los que se enfrenta el profesorado para integrar el cambio educativo que supone la introducción de la enseñanza y evaluación de competencias en preescolar.

Marco de referencia: un enfoque constructivista de orientación sociocultural y situada

Durante las últimas décadas han surgido diferentes propuestas para entender y abordar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación congruentes con los desafíos educativos de la sociedad actual. *La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar y la perspectiva de la enseñanza situada y la evaluación auténtica* constituyen algunas de las principales tendencias actuales que permiten comprender y explicar la compleja configuración de las prácticas educativas y de evaluación de los aprendizajes.

Desde la perspectiva socioconstructivista, se entiende el *aprendizaje* como un proceso activo de construcción de conocimientos por parte del alumno, la *enseñanza* como un proceso sostenido en el tiempo de guía y ayuda del profesor al aprendizaje del alumno, y la *evaluación* como un instrumento que permite constatar el logro de las competencias y saberes alcanzados por el alumno como consecuencia de su participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001; Coll, Barberà y Onrubia, 2000). Por tanto, se asume que en este modelo la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos interrelacionados que deben guardar entre sí una estrecha coherencia.

Por otra parte, desde la perspectiva situada se afirma que todo conocimiento puede definirse como *situado* en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, y es el resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras en el marco de las prácticas sociales que promueve una comunidad determinada (Cumming y Maxwell, 1999; Díaz Barriga, F. 2006).

Así, desde ambos enfoques se resalta la importancia de la influencia educativa de los diferentes actores, que se traduce en prácticas de enseñanza

y evaluación deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno, y en el reconocimiento de la importancia que tiene el uso funcional y pertinente del conocimiento adquirido y evaluado en contextos de prácticas culturales relevantes. Dichos aspectos resultan de especial relevancia a propósito de la evaluación por competencias.

El concepto *competencia* ha resultado un término complejo y controvertido desde su introducción al campo educativo (Coll, 2007; Díaz Barriga, Á. 2006; Escamilla, 2008; Monereo y Pozo 2007; Perrenoud, 2004; Tobón, 2005; Zabala y Arnau, 2008; entre otros). De acuerdo con Coll (2009), este concepto introduce matices importantes y relativamente novedosos en la manera de entender, seleccionar, organizar y categorizar los aprendizajes que se promueven mediante la educación escolar. Efectivamente, el desarrollo de las competencias comporta determinadas características y componentes: supone la movilización de conocimientos específicos de índole procedimental, conceptual y actitudinal, al mismo tiempo y de manera interrelacionada en un contexto particular; requiere la apropiación, asimilación y utilización funcional de contenidos y saberes diversos e implica atender a la complejidad y exigencias de las situaciones auténticas en las que se aplican, para una actuación contextualizada, eficaz y significativa (Díaz Barriga, F., 2006; Escamilla, 2008; Perrenoud, 2004; Tobón, 2005; Zabala y Arnau, 2008).

En suma, adoptar un enfoque de evaluación de competencias en la educación preescolar significa, entre otros aspectos, valorar los aprendizajes de los alumnos: *a)* comprobando su uso y funcionalidad de los aprendizajes sin separarlos de su aplicación; *b)* colocando el acento en la integración de los diferentes tipos de contenidos –conocimientos, habilidades, actitudes, valores– que movilizan las competencias; *c)* promoviendo la autorregulación; y *d)* incluyendo los contextos relevantes y auténticos en los que se activan y utilizan las competencias (Ahumada, 2005; Álvarez, 2005; Barrón, 2005; Coll, 2007; Cumming y Maxwell, 1999; Darling-Hammond y Snyder, 2000; Díaz Barriga, F., 2006).

Por tanto, entendemos que, al igual que en otros niveles educativos, la enseñanza y evaluación de competencias en preescolar también requiere, por una parte, de un abordaje complejo a través de tareas auténticas, contextualizadas, pertinentes y relevantes que promuevan el grado de autonomía y autorregulación esperado para esta edad; y por otra, de la explicitación durante todo el proceso de lo que se enseña, se aprende y se evalúa (Mansfield, 1993).

Con la finalidad de capturar la dinámica y complejidad de las prácticas de evaluación que despliegan profesores y alumnos, antes, durante y después del proceso educativo, desde la perspectiva socioconstructivista se ha propuesto un modelo de análisis que considera cuatro dimensiones: *enfoque evaluativo docente, programa de evaluación, situaciones o actividades de evaluación y tareas de evaluación* (Coll, Barberà y Onrubia, 2000). Estas dimensiones encuentran su justificación en la hipótesis de que todas ellas intervienen en la configuración de estas prácticas y son, por lo tanto, imprescindibles para describirlas, comprenderlas y poder valorar sus alcances y limitaciones.

Este modelo tiene tres características principales. La primera es su estructura en forma de niveles encajados que permite un análisis de las prácticas de evaluación en diferentes grados de profundidad. Coll, Barberà y Onrubia (2000) destacan que las dimensiones que integran el modelo están estrechamente interconectadas hasta el punto que tres de ellas mantienen una relación de encajamiento, mientras que la cuarta es de naturaleza distinta. Como se verá más adelante, el enfoque evaluativo docente preside, orienta y condiciona de forma más o menos directa y con mayor o menor coherencia según los casos las otras dimensiones. La segunda característica es que, desde este modelo, la evaluación resulta mucho más amplia que el momento estricto en que el alumnado resuelve las tareas de evaluación que se le plantean. La tercera es que la evaluación entendida como una actividad conjunta entre profesor y alumnos tiene lugar en el marco del triángulo interactivo, figura que surge de las relaciones mutuas que se establecen entre profesor, alumnos y contenido. A continuación se describen las cuatro dimensiones que configuran el modelo de análisis de las prácticas de evaluación.

El *enfoque evaluativo docente* designa el conjunto de concepciones, ideas, creencias y pensamientos del profesor sobre la naturaleza y funciones de la evaluación, el proceso de enseñanza y aprendizaje en general y su relación con la evaluación, y el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias. Dicho enfoque forma parte de su pensamiento pedagógico y cabe esperar, en principio, una coherencia entre ambos. Sin embargo, esta integración se presenta de entrada como problemática, de tal manera que enfoque evaluativo y pensamiento pedagógico pueden estar en realidad relativamente desconectados e, incluso, presentar elementos contradictorios (Coll, Barberà y Onrubia, 2000; Coll y Remesal, 2009).

El *programa de evaluación* incluye el conjunto de situaciones o actividades que un profesor desarrolla para evaluar las competencias y los saberes de sus alumnos a lo largo de una secuencia didáctica, semestre, curso o ciclo escolar. De acuerdo con Remesal (2006), en un caso ideal el programa evaluativo es planificado con la antelación suficiente como para hacer los ajustes necesarios en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, también es posible encontrar programas evaluativos no planificados, que sólo se pueden reconstruir en retrospectiva una vez pasado el periodo instruccional. Por ello, conviene diferenciar entre el programa de evaluación planificado y el realmente desarrollado. El programa evaluativo puede especificar el tipo, características y frecuencia de las situaciones, actividades y tareas de evaluación a realizarse, así como el grado de responsabilidad y los roles que asumen los distintos participantes en el proceso de evaluación.

La *situación o actividad de evaluación de una secuencia didáctica* puede entenderse como un evento del aula, contextualizado y regido por las propias normas de participación de la clase. Es decir, siempre que un profesor pretende evaluar el aprendizaje de sus alumnos tiene lugar una situación o actividad de evaluación que puede tomar múltiples formas en el desarrollo de la actividad conjunta entre ambos (Coll *et al.*, 1992; Remesal, 2006). Esta actividad puede estar presidida por distintos motivos dando lugar a diferentes *segmentos o momentos de evaluación*. Así, es posible identificar actuaciones guiadas por la intención de preparar la situación o actividad de evaluación (*segmentos de preparación*); mostrar públicamente el conocimiento adquirido (*segmentos de evaluación propiamente dicha*); corregir y calificar el aprendizaje (*segmentos de corrección/calificación*); comunicar su valoración al alumno (*segmentos de comunicación/devolución*); y mejorar el aprendizaje y la enseñanza basándose en los resultados de la evaluación obtenidos (*segmentos de aprovechamiento pedagógico*) (Coll y Onrubia, 2002; Mauri y Barberà, 2007; Rochera, Colomina y Barberà, 2001). Si bien en cada uno de estos momentos puede establecerse una mayor o menor implicación por parte del profesor y los alumnos, durante las actividades de evaluación propiamente dicha se requieren formas específicas de actuación conjunta que faciliten un mayor o menor grado de elaboración y explicitación de los significados construidos a propósito de los contenidos evaluados. Finalmente, cabe señalar que tanto las actividades preparatorias como las de aprovechamiento pedagógico tienen una ocurrencia

potencial y su desarrollo depende del enfoque y programa evaluativo del profesor (Remesal, 2006).

Por último, las *tareas de evaluación* son las diferentes preguntas, ítems o problemas que se espera que los alumnos respondan a fin de valorar su proceso de aprendizaje. En una situación de evaluación hay tantas tareas como productos distintos identificables se requieran de los alumnos, por ejemplo cada una de las preguntas o ítems de un problema.

En conjunto, las actuaciones que suceden antes, durante y después de la evaluación propiamente dicha deben tener como finalidad ayudar a los alumnos a construir significados adecuados y compartidos con el profesor sobre los contenidos evaluados y a atribuirles un sentido. Las posibilidades de conseguirlo, apuntan Rochera, Colomina y Barberà (2001), dependen en parte de concebir la evaluación no sólo como un momento puntual en el tiempo, sino como un proceso más amplio que permite inscribir la realización de las tareas de evaluación por parte del alumnado en el conjunto de la situación de evaluación; y como un proceso que, además de valorar los conocimientos que los alumnos han conseguido elaborar, no renuncia a utilizar la evaluación como nueva oportunidad para que los amplíen y enriquezcan, persiguiendo en definitiva la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela (Rochera y Naranjo, 2007).

El modelo de análisis descrito en las páginas anteriores fue originalmente diseñado por el GRINTIE² para estudiar las prácticas de evaluación del profesorado de educación primaria y secundaria obligatoria en Cataluña, España. Por consiguiente, para analizar estas prácticas en el contexto preescolar mexicano fue necesario adaptar esta pauta, incorporando, por una parte, los principales planteamientos del enfoque de trabajo por competencias entendido desde la perspectiva socioconstructivista y situada; y por otra, las características propias de la etapa preescolar (Bassedas, Huguet y Solé, 1996; Martínez, Rochera y Coll, 2009; Mir *et al.*, 2005; SEP, 2004; Sánchez, 2005; Scott-little y Niemeyer, 2001).

Método

El trabajo presentado constituye un estudio de orden cualitativo basado en el análisis en profundidad de un caso en situación natural (Stake, 1995). El estudio de caso, de acuerdo con Yin (1989), es adecuado cuando el conocimiento del fenómeno a investigar requiere ser analizado en su con-

texto real sin alterar las variables a estudiar, donde la interacción es producto de múltiples factores y su descripción y posterior explicación requiere la triangulación de información de diversas fuentes primarias. En la actualidad, se considera que el estudio de caso es el enfoque dominante en la investigación de la interacción tanto en entornos presenciales como electrónicos de enseñanza y aprendizaje (Schire, 2006).

Situaciones de observación y participantes

El caso estudiado se enmarca en un centro infantil público de la Ciudad de México, perteneciente a una institución incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP). El registro se realizó en el marco de una situación de observación natural sin intervención de las investigadoras atendiendo al diseño e implementación de la Secuencia Didáctica (SD) propuesto por la profesora. La SD se recogió durante el primer semestre del curso escolar 2008-2009 correspondiendo al campo formativo *pensamiento matemático* y a la siguiente competencia: *el alumno plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos*. La SD recogida quedó integrada por cuatro sesiones en la que participaron una profesora y 15 alumnos del aula de Preescolar III (PIII). La profesora, con una experiencia como docente de PIII de cuatro cursos anteriores, se encontraba cursando el cuarto semestre de la licenciatura en educación preescolar y previamente había obtenido un diplomado como técnico en puericultura, su experiencia como docente de un grupo de PIII incluía cuatro cursos anteriores. Del total de alumnos participantes, 9 eran niñas y 6 niños con edades entre los 5 años y 5 años y medio, al momento de la investigación. En cada una de las sesiones el número de alumnos presentes fue variable.

Procedimiento de registro de los datos

Se llevó a cabo un registro de audio y video de las cuatro sesiones de la SD seleccionada, así como una entrevista semiestructurada a la profesora para recabar su enfoque evaluativo y las dificultades experimentadas con motivo de la implementación del nuevo currículo; adicionalmente se recabaron los documentos que la profesora generó durante el curso escolar completo: los diagnósticos individuales de los alumnos de PIII; el plan anual de trabajo (PAT) y las planeaciones semanales del ciclo escolar 2008-2009.

Procedimiento de análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó de acuerdo con las dimensiones y subdimensiones presentadas en el cuadro 1. En primer lugar, para conocer el *enfoque evaluativo docente* se transcribió la entrevista realizada a la profesora y posteriormente se analizó su contenido. En segundo lugar, para caracterizar el *programa de evaluación* se analizó el contenido de los documentos elaborados por la profesora para organizar su actividad durante el curso escolar estudiado –diagnósticos individuales, plan anual de trabajo y planes semanales–. En tercer y último lugar, para caracterizar las *situaciones y tareas de evaluación* se transcribieron las videograbaciones de la SD seleccionada, y se aplicó a este *corpus* de datos la pauta de análisis adaptada al contexto preescolar mexicano. Cabe señalar que los indicadores específicos asociados a las diferentes subdimensiones fueron validados en un estudio piloto previo (Martínez, 2008).

CUADRO 1

Dimensiones de análisis para las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar desde una perspectiva socioconstructivista y situada (Adaptado de Coll, Barberà y Onrubia 2000)

Definición	Subdimensiones
DIMENSIÓN: ENFOQUE EVALUATIVO DOCENTE	
Concepciones, ideas, creencias y pensamientos sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje y las competencias	Pensamiento docente sobre: <ol style="list-style-type: none"> 1) Finalidades, objeto, participantes, instrumentos, momentos y consecuencias del proceso de <i>enseñanza, aprendizaje y evaluación</i> 2) Conceptualización de competencias y su relación con los saberes o contenidos fundamentales 3) Implicaciones del enfoque por competencias para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes en la <i>etapa preescolar</i> 4) Percepción de <i>necesidades</i> de orientación y capacitación ante la implementación del nuevo currículo (SEP, 2004)
DIMENSIÓN: PROGRAMA DE EVALUACIÓN	
Conjunto de situaciones o actividades para evaluar las competencias durante una secuencia didáctica, semestre o ciclo escolar	Para el conjunto de situaciones o actividades realizadas en el ciclo escolar, indicar: <ol style="list-style-type: none"> 1) Frecuencia y ordenación temporal en un <i>ciclo escolar</i> y/ o <i>semestre</i> 2) Frecuencia y ordenación temporal en una <i>secuencia didáctica</i> concreta 3) Grado de <i>responsabilidad</i> que asumen los distintos participantes

Definición

Subdimensiones

DIMENSIÓN: SITUACIONES O ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Caracterización general de cada una de las situaciones o actividades desarrolladas en la SD para valorar las competencias y saberes que los alumnos han adquirido

- 1) Número frecuencia y ordenación temporal de las situaciones de evaluación presentes en la SD
- 2) Para cada situación de evaluación identificada señalar:
 - a) Consigna global
 - b) Contenidos y competencias que aborda
 - c) Grado de participación de los alumnos
 - d) Formas de organización de la actividad conjunta
 - e) Caracterización de los segmentos que conforman cada situación de evaluación:
 - i) Preparación
 - ii) Evaluación propiamente dicha
 - iii) Corrección/calificación
 - iv) Comunicación/devolución
 - v) Aprovechamiento pedagógico

DIMENSIÓN: TAREAS DE EVALUACIÓN

Caracterización de las tareas de evaluación atendiendo a las preguntas, problemas o trabajos que resuelven o realizan los alumnos

- Para cada tarea de evaluación identificada:
- 1) Número de alumnos participantes
 - 2) Organización social de los alumnos durante la realización de la tarea (individual o grupal)
 - 3) Consigna y resultado o producto esperado
 - 4) Criterios de evaluación: nivel y tipo de dominio de una competencia
 - 5) Contexto de evaluación: autenticidad y complejidad
 - 6) Contenidos evaluados: tipos e integración (conceptos, procedimientos, actitudes, valores)
 - 7) Nivel de exigencia cognitiva que implica la realización de la tarea
 - 8) Grado de autorregulación exigido: planificación, reflexión sobre el ciclo de aprendizaje y proyección de futuro
 - 9) Instrumentos y material de apoyo a disposición de los alumnos
 - 10) Ayudas proporcionadas a los alumnos
 - 11) Patrón o patrones de las actuaciones dominantes de profesor y alumnos

Resultados

A continuación se presentan los resultados organizados en torno a cada una de las dimensiones de análisis aplicadas, reparando en aquellas subdimensiones que nos aportan información relevante acerca de las características, retos y dificultades a las que se enfrenta el profesorado ante el cambio educativo.

Relacionados con las creencias de la profesora sobre la evaluación: enfoque evaluativo docente

La profesora del caso analizado refiere que la *implementación de la reforma curricular* le supuso ciertas dificultades porque implicaba un enfoque de trabajo diferente al programa anterior y porque, en su opinión, le hizo falta capacitación³ para familiarizarse y entender el nuevo currículo. Asimismo señala que actualmente tiene dificultades para diseñar y evaluar diferentes actividades que favorezcan la misma competencia en todos los alumnos y le permitan recuperar los aprendizajes realizados en el momento en que tienen lugar. El siguiente extracto de la entrevista ejemplifica estos aspectos.

Me costó trabajo al principio [asumir el enfoque de trabajo por competencias] porque nada más te presentaron lo que fue el programa y empieza a trabajar. Nunca hubo una inducción directa en donde nos dieran un curso de cómo se tenía que trabajar por competencias. Pero bueno, poco a poco... el programa de antes era muy específico... como que era conductista porque el niño era esto y el niño era todo y ahora por competencias aprendes a que no nada más es lo que el niño tiene que aprender si no tú, como maestro, qué tan preparado estás para poder transmitir ese aprendizaje y sí, esto me costó un poquito... [¿Qué dificultades tienes?] Primero que nada para enseñar, se me hace un poco difícil diseñar otras actividades que mis otros niños deban realizar mientras yo trabajo mi actividad didáctica con mi subgrupo [*actividades*] que me favorezcan mi misma intención educativa para mis otros niños... [¿Y con respecto a la evaluación, qué dificultades tienes] [...] que se evalúa al final de la jornada mientras yo ya... por más que haces memoria y quieres rescatar los elementos importantes que se vivieron en ese momento son difíciles de rescatar todos, entonces eso se me hace difícil de evaluar (Fragmento tomado de la entrevista a la profesora de PIII).

Asimismo, el análisis de la entrevista revela que la profesora concibe la *evaluación en preescolar* como un instrumento para comprobar el aprendizaje de sus alumnos y regular su práctica docente entendida como la transmisión eficaz de los conocimientos. Un rasgo a destacar de su enfoque evaluativo es el hecho de que no comunica a sus alumnos los momentos ni los resultados de la evaluación, aun cuando en su discurso refiere que conocer esta información les pudiera motivar a seguir aprendiendo.

El siguiente extracto ilustra los aspectos anteriores:

La evaluación me sirve para ir viendo los aprendizajes de cada niño [...] para ir haciendo más énfasis en aquellos que todavía no están consolidados [...] y, principalmente, para ver si lo que yo estoy transmitiendo durante mi práctica docente es lo adecuado. Nunca les hago explícito [a los niños] que están siendo evaluados, pero creo que para ellos sería como una motivación saber que ya aprendieron algo nuevo [...] Pienso que para ellos el significado de una evaluación es cuando te entregan algo, entonces preguntan ¿verdad que está bonito? ¿Verdad que lo hice bien? ¿Cómo me quedó? (Fragmento tomado de la entrevista a la profesora de PIII).

Finalmente, la profesora define las *competencias* en términos de habilidades asociadas al desarrollo integral del niño y considera que todas las competencias resultan fundamentales y deben promoverse por igual. No obstante, también refiere que le resulta difícil evaluarlas porque durante las actividades que realiza no logra capturar los avances de cada alumno y que esto sería más fácil si pudiera llevar a cabo actividades de evaluación de tipo individual. El siguiente extracto ejemplifica estos aspectos:

Pienso que las competencias son un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que todo ser humano posee para que lo ayude a integrarse a su entorno social [...] El trabajo por competencias me gusta porque no se centra en un solo rubro sino abarca todos los campos, todo el desarrollo del niño. Creo que todas las competencias son importantes, no hay ninguna que sea más importante que otra [...] A mí, en lo personal, se me hace difícil [evaluar las competencias] porque aparte de que es difícil trabajar de manera grupal, no ves las características específicas de cada niño. Si fuera de manera personal, sí se podría evaluar cada competencia, siempre y cuando las actividades que la profesora diseñe o planee sean adecuadas para cada competencia... (Fragmento tomado de la entrevista a la profesora de PIII).

Relacionados con las prácticas de evaluación en el ciclo escolar: caracterización del programa de evaluación

El cuadro 2 recoge las situaciones de evaluación –agrupadas en torno a los seis campos formativos propuestos por la SEP (2004)– que la profesora desarrolló durante las 16 semanas del primer semestre del ciclo escolar en

el que se ubica la SD seleccionada. Como puede observarse, el *programa de evaluación* considera un total de 32 situaciones. Los campos formativos a los que corresponden estas situaciones de evaluación fueron seleccionados por la profesora de acuerdo con el diagnóstico inicial de su grupo clase. En las conclusiones de dicho diagnóstico identificó que los campos formativos que requerían mayor promoción durante el curso eran *lenguaje y comunicación*, y *pensamiento matemático*.

No obstante, como se advierte en el cuadro 2, el mayor porcentaje de situaciones diseñadas y desarrolladas corresponde al campo formativo *exploración y conocimiento del mundo* (25%) y el menor, al de *desarrollo físico y salud* (6%). El campo al que se refiere la SD analizada –*pensamiento matemático*– concentra sólo 12% del total de las situaciones de evaluación realizadas por la profesora, ubicándose ligeramente por encima del campo formativo menos promovido y por tanto evaluado: *desarrollo físico y salud*.

CUADRO 2

Programa evaluativo correspondiente al primer semestre del ciclo escolar analizado

Campo formativo	Dimensión temporal																Frec. total	%
	Semana																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Desarrollo personal social	2	2								2							6	19
Lenguaje y comunicación			2		2										2		6	19
Pensamiento matemático								2								2*	4	12
Exploración y conocimiento del mundo				2		2			2				2				8	25
Expresión y apreciación artística							2			2				2			6	19
Desarrollo físico y salud												2					2	6
Total de situaciones de evaluación realizadas en el primer semestre																	32	100

*Estas situaciones de evaluación corresponden a la SD elegida.

Cabe señalar que los resultados identificados no son del todo congruentes, por una parte, con el *enfoque evaluativo* de la profesora en el que se evidencia que todas las competencias deben promoverse por igual; y por otra, con los resultados de su diagnóstico inicial en donde señala que los campos formativos que requerían mayor promoción son *lenguaje y comunicación*, y *pensamiento matemático*.

Finalmente, a partir del análisis de contenido de los documentos recabados –plan anual de trabajo y planes semanales–, se detecta que la responsabilidad de la evaluación recae en la profesora; no apreciándose la incorporación de los alumnos en las prácticas de evaluación, ni desde una perspectiva autoevaluadora ni coevaluadora.

Relacionados con las prácticas de evaluación en una secuencia didáctica: caracterización de situaciones y momentos de evaluación

El cuadro 3 presenta el *mapa de segmentos de evaluación* identificados en SD estudiada; se revisaron las *dos situaciones o actividades de evaluación* –inicial y final–, previstas en el diseño de dicha secuencia.

Los resultados muestran que la *primera situación de evaluación* está configurada por *dos* segmentos de evaluación: uno *de preparación* que consiste en un canto infantil con contenido matemático para organizar al grupo y que antecede a la primera actividad de evaluación propiamente dicha, y otro *de evaluación propiamente dicha* dirigido a averiguar los conocimientos previos de los alumnos, a través de la resolución de un problema matemático sobre la repartición y compra de helados en el que se resuelven –grupalmente– las operaciones de la competencia matemática seleccionada: agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. Como se aprecia en el cuadro 3, la resolución se plantea en dos momentos: en el primero se aborda el problema aplicando algunas de las operaciones que implica la competencia trabajada (por ejemplo, las de comparar e igualar: “¿Cómo le hacemos para darles helados a todos los niños, si hay 5 helados y 8 niños?”); en el segundo momento se finaliza la resolución del problema utilizando un mayor número de operaciones (por ejemplo, las de reunir, agregar, comparar y repartir: “¿Cuántos pesos necesito entonces para comprar 4 helados? Si cada helado cuesta 2 pesos y necesitamos comprar 4 ¿cuántos pesos son?”). Cabe destacar que la forma grupal utilizada en esta situación de evaluación no se corresponde con la necesidad de la profesora expresada en su *enfoque evaluativo* de realizar

situaciones de evaluación individuales que faciliten el seguimiento del aprendizaje de cada alumno.

La segunda situación de evaluación está configurada por *dos* segmentos de evaluación que ocurren simultáneamente en el tiempo (ver cuadro 3): uno *de evaluación propiamente dicha*, cuyo objetivo es reconocer los aprendizajes de los alumnos, a través de la elaboración de un dibujo individual sobre la actividad de la semana que les resultó más atractiva, y otro *de aprovechamiento pedagógico*, que tiene lugar en el momento en que cada alumno finaliza su dibujo, en donde profesora y alumno reflexionan acerca de los aspectos de mayor interés de la actividad dibujada.

CUADRO 3

Configuración general de las situaciones de evaluación identificadas en la secuencia didáctica

Tiempo	1ª sesión (martes)	2ª sesión (miércoles)	3ª sesión (jueves)	4ª sesión* (viernes)
0	Segmento de preparación	No se identifican situaciones de evaluación en este día	No se identifican situaciones de evaluación en este día	Segmento de evaluación
10'	Canto infantil con contenido matemático realizado con todo el grupo			propiamente dicha: <i>para reconocer lo aprendido</i>
20'	Segmento de evaluación propiamente dicha: <i>para recuperar lo que saben</i>			Elaboración de un dibujo sobre la actividad de la semana que más le gustó a cada alumno que integra el pequeño grupo
30'	Primer momento: planteamiento e inicio de la resolución grupal de un problema matemático sobre la repartición y compra de helados			Reflexión con cada alumno del pequeño grupo en torno a los aspectos que le agradaron y que no le agradaron acerca de la actividad dibujada
40'				
50'				
1 hora	Segundo momento: culminación de la resolución grupal de un problema matemático sobre la repartición y compra de helados			
1 h 10'				

*La línea discontinua indica la simultaneidad en el tiempo de ambos segmentos

Finalmente, en la configuración general de la SD no se encuentran situaciones de evaluación continua; es decir, situaciones que tengan lugar durante el transcurso de la semana para conocer la evolución del aprendizaje de los alumnos y poder llevar a cabo el ajuste de la ayuda pedagógica. Asimismo, los resultados muestran que aunque las situaciones de evaluación analizadas poseen cierta complejidad, no existen momentos dedicados a la comunicación/devolución de los resultados de la evaluación que promuevan en los alumnos la asunción progresiva de la responsabilidad y regulación de su propio aprendizaje. Este hallazgo guarda relación con el *enfoque evaluativo* de la profesora cuando señala que no comunica los resultados de la evaluación a sus alumnos, aunque lo considera útil.

Relacionados con los segmentos de evaluación propiamente dicha identificadas en una secuencia didáctica: caracterización de las tareas de evaluación

Las *tareas de evaluación del primer segmento de evaluación propiamente dicha* son 40 preguntas que la profesora plantea al grupo en torno a la distribución y compra de helados. La mayoría se caracterizan por ser auténticas, es decir, están vinculadas con la realidad de los alumnos y, en cierto sentido, son relevantes para su futuro inmediato (por ejemplo: “¿Cómo le hacemos para darles helados a todos los niños, si hay 5 helados y 8 niños? ¿Cuántos helados me faltarían?... A ver, cuando ustedes salen a la calle y pasa el de los helados ¿a cómo les da los helados?”).

Asimismo, la resolución de dichas preguntas exige a los alumnos movilizar integradamente diversos tipos de contenidos, tales como procedimientos (agregar, reunir y repartir objetos), actitudes (mostrar interés y preferencia por las actividades, participar de forma activa en su resolución), valores (respetar el turno de palabra); y resolver operaciones complejas con un grado de exigencia cognitiva medio-alto (por ejemplo: “¿Dónde hay más, qué hay más, niños o helados?... Si mi hermana ya no tiene dinero, ¿qué hacemos? ¿Cuántos pesos necesito entonces para comprar 4 helados? Si cada helado cuesta 2 pesos y necesitamos comprar 4 ¿cuántos pesos son? ¿Cómo le podemos hacer?”).

En cuanto a los criterios de evaluación, se observa que la profesora no comparte con sus alumnos los indicadores utilizados para evaluar su desempeño durante la resolución de las tareas. Finalmente, aunque no

existen momentos de comunicación de los resultados de la evaluación, es posible identificar cierto grado de autorregulación encaminado más a la reflexión sobre la propia actitud y comportamiento de los alumnos, que a la reflexión sobre los aprendizajes construidos.

La *tarea de evaluación del segundo segmento de evaluación propiamente dicha* consiste en la realización de un dibujo individual sobre la actividad de la semana que más le agradó a cada alumno. En esta tarea, el rol de los niños aparece más orientado a la valoración de las actividades realizadas que a la de sus aprendizajes. El contexto en el que se desarrolla este dibujo resulta próximo a los intereses de los alumnos y relevante para su futuro inmediato. Mediante esta tarea integran y movilizan ciertos tipos de contenidos, tales como la identificación y uso de portadores de texto, contenidos axiológicos, principios de conteo, entre otros (por ejemplo: “¿Cómo es el dominó? ¿Cuántos puntitos tenían las fichas? ¿Cuántas fichas vas a dibujar? ¿Cómo se escribe la palabra dominó?”). No obstante el grado de complejidad y exigencia cognitiva de la tarea tiende a ser medio-bajo, ya que implica el establecimiento de algunos tipos de relación simple o lineal (por ejemplo: “Vamos a dibujar lo que más les gustó de las actividades de esta semana, ¿cómo lo dibujarían? ¿Para quiénes eran los helados? ¿Cuántos helados faltaron? ¿Cuántos helados teníamos?”).

Cabe señalar que estas preguntas no se consideran tareas de evaluación como ocurría con las del primer segmento de evaluación, porque en este caso la tarea es la realización del dibujo y las preguntas sólo permiten andamiar su elaboración. En esta actividad, la profesora tampoco comunica a los alumnos los indicadores a través de los cuales valora su desempeño. Finalmente, es posible advertir cierto grado de autorregulación centrado en la reflexión sobre la propia actividad realizada –el dibujo– y no en la competencia trabajada.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos mediante la aplicación de un modelo de análisis de orientación socioconstructivista y situada, han permitido identificar y describir las prácticas de evaluación de competencias de una profesora de un centro educativo público infantil de México, reparando en las dificultades y retos que le ha supuesto el cambio educativo a partir de la renovación curricular en la educación preescolar. A través de la aplicación de las

cuatro dimensiones del modelo –*enfoque evaluativo docente, programa de evaluación, situaciones o actividades de evaluación y tareas de evaluación*–, fue posible capturar la complejidad que encierran estas prácticas, detectando la presencia de algunos elementos clave para la evaluación de competencias e identificando, al mismo tiempo, la ausencia de otros elementos que cabría esperar y que se consideran igualmente básicos a la luz de la perspectiva teórica adoptada, sobre los cuales incidir para la mejora de la práctica docente evaluativa.

Con respecto al *enfoque evaluativo* –la primera dimensión estudiada– los resultados permiten identificar en el pensamiento de la profesora la incorporación de algunos elementos que comporta una evaluación por competencias, tales como la integración de diferentes tipos de saberes y la articulación de la evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspectos que a su vez están presentes en las situaciones de evaluación que la profesora finalmente diseña y desarrolla. En cambio, aun cuando cabría esperar una conceptualización compleja de competencias –que implique la combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz–, los resultados muestran que la profesora entiende las competencias como habilidades asociadas con el desarrollo integral del niño. En este sentido, sería recomendable promover la reflexión de la docente para avanzar en el cambio desde una concepción más centrada en el desarrollo infantil hacia una concepción más compleja y acorde con el enfoque de trabajo por competencias entendido desde una perspectiva sociocultural y situada.

Asimismo, fue posible advertir otros aspectos que, aunque están presentes en el discurso de la profesora, no se reflejan en sus actividades tales como la comunicación de los resultados de la evaluación a sus alumnos y el diseño de actividades de evaluación individuales. Estos resultados concuerdan con estudios anteriores que han señalado el ámbito de la evaluación como un área de gran interés y preocupación para los profesores, por ser intrínsecamente compleja y constituir el aspecto más vulnerable de su trabajo, y a su vez, la parte más pública y visible del proceso de escolarización (por ejemplo, Hargreaves *et al.*, 2001; Remesal, 2006).

Los resultados correspondientes a la segunda dimensión, el *programa evaluativo*, evidencian que la frecuencia de aparición de los campos formativos asociados con las diferentes situaciones de evaluación desarrolladas no resulta del todo congruente con los campos formativos inicialmente identificados como prioritarios por la profesora. En este sentido, es posible advertir que, a pesar de que concluye que el campo *pensamiento matemático* constituye una de las áreas que requieren mayor promoción durante el curso escolar, finalmente acaba siendo uno de los menos evaluados, al menos durante el primer semestre analizado. En este sentido, resultaría esclarecedor indagar si los motivos que llevaron a la profesora a promover y evaluar con poca frecuencia este campo guardan relación con las dificultades intrínsecas, comúnmente asociadas con las concepciones que tienen los docentes en torno a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las matemáticas (Remesal, 2006).

En relación con la tercera y cuarta dimensiones, los resultados obtenidos del análisis de las *situaciones y tareas de evaluación* muestran que la profesora pone en marcha situaciones complejas de evaluación que van más allá de la propiamente dicha, incorporando además otras actividades dirigidas a la preparación y aprovechamiento de los resultados de la evaluación. En esas situaciones y tareas de valoración, los resultados evidencian que la profesora incorpora algunos de los elementos considerados esenciales para la evaluación de competencias, tales como la complejidad, la relevancia y el uso interrelacionado de conocimientos de diversa índole (por ejemplo, Ahumada, 2005; Coll, 2009; Darling-Hammond y Snyder, 2000; Escamilla, 2008; Perrenoud, 2004; Tobón, 2005).

Sin embargo, y en consonancia con los planteamientos de estos mismos autores acerca de los elementos imprescindibles que los alumnos necesitan para lograr un desempeño competente en los diferentes contextos de la sociedad actual, cabría esperar otros aspectos en la práctica docente evaluativa que no se han identificado en el caso analizado, tales como el tipo de actividades y tareas de evaluación realizadas; la comunicación a los alumnos de los diferentes momentos y resultados de la evaluación; y la incorporación del componente de autorregulación. Estos tres núcleos pueden ser vistos como líneas de acción a potenciar para que la docente recupere y obtenga un mayor aprovechamiento educativo de las diferentes actuaciones que actualmente forman parte de su práctica evaluativa.

En relación con el primer núcleo de mejora –tipo de actividades y tareas de evaluación–, la profesora podría incorporar en su práctica docente un mayor número de situaciones individuales de evaluación –referidas como una necesidad en su *enfoque evaluativo*–, no únicamente al inicio y al final de la secuencia didáctica sino también durante el desarrollo de la misma. Lo anterior le permitiría realizar un ajuste más específico de las ayudas necesarias para avanzar en la construcción conjunta de significados compartidos acerca de las competencias que han desarrollado sus alumnos así como las que todavía les quedan por adquirir (Coll y Onrubia, 2002).

En cuanto al segundo núcleo de mejora –la comunicación a los alumnos de los diferentes momentos y resultados de la evaluación–, la profesora podría comunicarles que están siendo evaluados –aspecto referido asimismo en su *enfoque evaluativo*–, compartir con ellos los criterios de evaluación y disponer de momentos dirigidos específicamente a la comunicación y devolución de los resultados de la evaluación. Lo cual es concordante con las conclusiones de estudios anteriores (por ejemplo, Álvarez, 2005; Barrón, 2005; Mauri y Barberà, 2007; Sánchez, 2005), que señalan la importancia de comunicar los resultados a los alumnos y hacerlo, además, de manera dialogada con ellos, incorporándolos e implicarles en formas de actividad conjunta específicas para ayudarles a abordar la revisión de lo aprendido. En este sentido, la evaluación como acto comunicativo facilitaría la apropiación personal por parte de los alumnos del significado educativo que tienen los resultados de la evaluación, y los comprometería activamente –siempre en la medida de sus posibilidades y progresivamente– en el reconocimiento, revisión y reelaboración de lo aprendido.

En relación con el tercer y último núcleo de mejora, referido al componente de autorregulación, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de implicar a los alumnos en procesos de evaluación entre pares –coevaluación– y de evaluación de su propio aprendizaje –autoevaluación. Pues, como ya han señalado diversos autores, la participación de los alumnos en su propia evaluación resulta una actividad altamente provechosa y productiva porque aumenta su comprensión y su responsabilidad en el aprendizaje y proporciona a los docentes información útil sobre su manera de enseñar (por ejemplo, Díaz Barriga, F. 2006; Hargreaves *et al.*, 2001; Rochera y Naranjo, 2007; Zabala y Arnau, 2008).

La lectura global de los resultados pone de relieve la potencialidad, interés y viabilidad del modelo de análisis utilizado para comprender no sólo la reinterpretación del nuevo currículo en el pensamiento docente, sino la manera en que acaba siendo implementado y para capturar la compleja dinámica que encierran las prácticas de evaluación de competencias en el contexto de la reforma preescolar mexicana.

Así, a través del análisis realizado y de la identificación de lo que está y no está presente en las prácticas de evaluación, es posible constatar la progresiva integración del cambio educativo en el pensamiento docente y en las acciones evaluativas que lleva a cabo. Una integración que no es automática y que no se produce en términos de todo o nada, sino que resulta de mayor facilidad en algunos aspectos que en otros y que no siempre tiene lugar de manera coherente entre lo que se piensa, se hace y lo que se tiene que hacer (Ginés, 2004; Torres, 2000). Entre algunas de las razones que pueden explicar la diferencia entre los resultados encontrados en el pensamiento y en la práctica evaluativa de la profesora, y lo que cabría esperar—desde un enfoque de trabajo por competencias socioconstructivista y situado—, es posible destacar la complejidad que encierra el enfoque por competencias, así como la tradición de trabajo heredada a partir del currículo anterior organizado en torno a contenidos de desarrollo infantil.

En definitiva, tomando en cuenta que la investigación realizada y las evidencias obtenidas sugieren que el cambio educativo es mucho más complejo y difícil de lograr que lo imaginado (Alfonzo, 2004; Fullan, 2002; Hargreaves, *et. al.*, 2001; Torres, 2000), se considera fundamental seguir impulsando la formación continua del profesorado para incidir tanto en su pensamiento como en su quehacer educativo, partiendo de lo que piensa y hace actualmente, y planteándole retos que esté en posibilidades de asumir para transformar progresivamente sus prácticas educativas y de evaluación en la dirección que marca la reforma curricular.

Si bien los resultados y conclusiones de la investigación realizada evidencian algunos puntos clave en los cuales anclar la formación docente, se asume que el carácter cualitativo y de caso único del estudio supone limitaciones con respecto a la generalización de las conclusiones señaladas. Por ello, se requieren nuevas investigaciones—con prácticas de evaluación de otros centros educativos, con una duración diferente, con competencias asociadas a otros campos formativos diferentes del estudiado, etcétera—

que aporten nuevos hilos de los que tirar relacionados con el pensamiento y las prácticas de evaluación de los aprendizajes que el profesorado realiza en la etapa preescolar, con el fin de identificar retos y necesidades diferentes que permitan continuar optimizando el proceso de cambio educativo derivado de la reforma curricular.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a César Coll Salvador y a Frida Díaz-Barriga Arceo sus valiosas contribuciones para el diseño y desarrollo de la investigación presentada en este artículo. También a la profesora y alumnos que han participado en esta investigación por su colaboración y disposición durante la misma.

Notas

¹ En el presente trabajo los términos “alumnos” y “niños” son utilizados para referirse de forma conjunta tanto a alumnas y alumnos como niñas y niños.

² Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa. (www.psyed.edu.es/grintie), Universidad de Barcelona, España.

³ Cabe aclarar que, si bien la institución a la que pertenece el centro educativo del caso analizado puso en marcha un plan de capacitación para la operación del Programa (2004), la profesora no participó debido a que en el momento de dicha capacitación no se encontraba al frente de un grupo preescolar.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). “La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes”, *Perspectiva Educativa*, núm. 45, pp. 11-24.
- Alfonzo, F. (2008). “Aprender a aprender en un mundo global y diverso: la planificación como una herramienta eficaz para la administración educativa”, disponible en: <http://www.natureduca.com/blog/?p=237> (consultado: 8 de febrero de 2010).
- Álvarez, I. (2005). “Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica”, *Perspectiva Educativa*, núm. 45, pp. 45-68.
- Barrón, C. (2005). “Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana”, *Perspectiva Educativa*, núm. 45, pp. 103-120.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (1996). *Aprender y enseñar en la educación infantil*, Barcelona: Graó.
- Blase, J. (2002). “Las micropolíticas del cambio educativo”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, núm. 6 (1-2), disponible en: www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf
- Coll, C. (2001). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje”, en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, pp. 147-186.

- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 34-39.
- Coll, C. (2009). "Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar", Conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: COMIE (www.comie.org.mmx)
- Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). "La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 90, pp. 111-132.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). "Evaluar en una escuela para todos", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 318, pp. 50-54.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1992). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C. y Remesal, A. (2009). "Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 32(3), pp. 391-404.
- Cumming, J. y Maxwell, G. (1999). "Contextualizing Authentic Assessment", *Assessment in Education*, núm. 6 (2), pp. 177-194.
- Darling-Hammond, L. y Snyder, J. (2000). "Authentic assessment of teaching in context", *Teaching and Teacher Education*, núm. 16, pp. 523-545.
- De la Garza, E. (2004). "La evaluación educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, pp. 807-816.
- Díaz Barriga, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México: McGraw-Hill Interamericana.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, Barcelona: Graó.
- Fullan, M. (2002). "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje", *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, núm. 6 (1-2) (www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf)
- Ginés, J. (2004). "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 035, mayo-agosto, OEI, pp. 13-37.
- Gómez, R. y Seda, S. (2008). "Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso", *Perfiles Educativos*, vol. XXX, núm. 119, pp. 33-54.
- Hargreaves, A.; Earl, L.; Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Juárez, M. C. y Delgado, A. (2007). "Resultados del pilotaje de los indicadores y las escalas de evaluación de las competencias de niños y niñas de uno, tres y seis años de edad", *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa* (CD-ROM), Mérida, Yucatán: COMIE.

- Miranda, E. (2002). "La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, núm. 6 (1-2).
- Mansfield, B. (1993). "Competence-based qualifications: a response", *Journal of European Industrial Training*, núm. 17 (3), pp. 19-22.
- Martínez, S. (2008). *Análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar mexicana: una aproximación constructivista sociocultural y situada*, proyecto de tesis doctoral para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Universidad de Barcelona. Documento de uso interno no publicado.
- Martínez, S.; Rochera, M. J. y Coll, C. (2009). "Las prácticas de evaluación basadas en un currículo por competencias en la educación preescolar mexicana", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: COMIE.
- Mauri, T. y Barberà, E. (2007). "Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 30 (4), pp. 483-497.
- Mir, V., Gómez, M.T., Carreras, L., Valentí, M. y Nadal, A. (2005). *Evaluación y Postevaluación en Educación Infantil. Cómo evaluar y qué hacer después*, Madrid: Narcea.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007). "Competencias para (con)vivir con el siglo XXI", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 370, pp. 1-18.
- Nunziati, G. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage", *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Graó.
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*, tesis doctoral, Barcelona: Universidad de Barcelona(www.tesisenxarxa.net/TDX-1023106-140538/index.html)
- Rochera, M. J.; Colomina, R. y Barberà, E. (2001). "Utilizando los resultados de la evaluación en Matemáticas para optimizar el aprendizaje de los alumnos", *Investigación en la Escuela*, núm. 45, pp. 33-44.
- Rochera, M. J. y Naranjo, M. (2007). "Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación", *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación (REIPE)*, núm. 13, (5), pp. 805-824, disponible en: www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/pub.
- Sánchez, M. (2005). "Cómo "enseñar" competencias en preescolar", *Educación*, octubre-diciembre, pp. 49-60.
- Scott-little, C. y Niemeier, J. (2001). "Assessing kindergarten children: What school systems need to know", *Research & Development*, Washington: SERVE.
- Schire, S. (2005). "Knowledge-building in asynchronous discussion groups: going beyond quantitative analysis", *Computers y Education*, núm. 46(1), pp. 49-70
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*, México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). "La implementación de la Reforma Curricular en la Educación Preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas", *Programa de*

- Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*, Londres: Sage.
- Torres, R. M (2000). “Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas”, en R. M. Torres, *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello, Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá: ECOE Ediciones.
- Yin, R. (1989). “Case study research: design and methods”, *Applied social Research Method Series*, vol. 5, Londres: Sage Publications.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.

Artículo recibido: 5 de abril de 2010
Dictaminado: 9 de junio de 2010
Segunda versión: 5 de julio de 2010
Aceptado: 12 de julio de 2010