



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

PORTAFOLIO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

GRISELDA RAMOS TEJADA

CD. VICTORIA, TAM.

NOVIEMBRE 2020



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

PORTAFOLIO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Que para obtener el título de Maestra en Educación Básica

PRESENTA

GRISELDA RAMOS TEJADA

CD. VICTORIA, TAM.

NOVIEMBRE DE 2020

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 25 de noviembre del 2020

C.

GRISELDA RAMOS TEJADA

P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado PORTAFOLIO REFLEXIVO COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR: Tesis, a propuesta de la tutora la C. DRA. CELIA REYES ANAYA, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra de Educación Básica.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE

DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN

UNIDAD 281

CD. VICTORIA, TAM.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



MTRO. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA

PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Agradecimientos

Primero que nada, quiero agradecer a Dios por permitirme concluir una meta más en mi vida, por la sabiduría y entendimiento que me dio durante este proceso.

A mis padres, a quienes les debo todo lo que soy, gracias por su apoyo incondicional, por siempre cuidarme y ver lo mejor de mí. A impulsarme a alcanzar cada meta y objetivo que me propongo.

A mi novio, que siempre me dio palabras de aliento cuando quería rendirme, animándome a seguir y recordándome que debía seguir luchando por mis sueños.

A mis compañeras, que se convirtieron en amigas, hicieron que este periodo de aprendizaje fuera más llevadero, divertido y relajado, alegrando todos mis sábados.

A mi asesora de tesis, la Dra. Celia Reyes Anaya, que siempre tuvo disposición en apoyarme en cualquier duda, a todas horas y en cualquier día de la semana.

Resumen

La presente investigación cualitativa con estudio de caso, tuvo como propósito la transformación de la práctica docente por medio del uso del portafolio de evidencias sustentado por Tobón, Pimienta y García (2010) y Díaz Barriga (2007) para mejorar la mediación pedagógica que permitiera la retroalimentación entre pares y docente-alumno, ello debido a que no se llevaba una evaluación enriquecedora ya que solo se utilizaba la lista de cotejo y no arrojaba los insumos suficientes para evaluar a los alumnos, de igual manera, existían factores como el tiempo y carga administrativa que lo impedía. El contexto en el cual se llevó a cabo fue en un Jardín de Niños rural unitario ubicado en un municipio del centro de Tamaulipas. Los participantes fueron la investigadora y dieciocho alumnos de primer, segundo y tercer grado de preescolar. Se desarrolló en dos etapas; diagnóstica para la identificación del problema y de intervención en donde se aplicó una estrategia que consideró el campo de formación académica de Lenguaje y Comunicación y Exploración y Conocimiento del Mundo Natural y Social con tres secuencias didácticas con una misma estructura y organización didáctica para favorecer la retroalimentación de los alumnos a través de cuestionamientos y presentaciones orales. Para la obtención de datos se utilizó la técnica de observación participante mediante los siguientes instrumentos (a) registro de observación videograbado, (b) diario de campo y (c) rúbrica. Con el análisis de los datos obtenidos se generaron las categorías (a) Portafolio de evidencias, (b) Aprendizaje situado y (c) Intervención docente. Se concluyó que el portafolio de evidencias lleva a una evaluación reflexiva de la práctica docente y a una evaluación auténtica con los niños de preescolar.

Palabras clave: Evaluación en preescolar, portafolio reflexivo, mediación pedagógica

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción	7
Planteamiento del problema	10
Contexto del problema.....	14
La escuela investigada.	14
Estudios que han investigado el problema	17
Preguntas de investigación	21
Propósito.....	21
Justificación	21
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	23
Conceptualización de evaluación.....	23
Evaluación educativa.....	24
Evaluación auténtica.	25
Instrumentos de evaluación en educación preescolar.....	27
Portafolio de evidencias educativo.....	27
Rúbrica.....	29
Rubrica socioformativa.....	29
Diario de campo.	30
Tipos de evaluación.....	31
Autoevaluación en preescolares.	31
Coevaluación.	32
Retroalimentación.....	33
Mediación pedagógica en preescolar	33

	4
Mediación del docente para evaluar	35
Mediación del alumno.....	35
Aprendizaje situado	36
Aprendizaje significativo	37
Reflexión de la acción.....	38
Enfoque socioformativo en la evaluación.....	39
Capítulo 3. Metodología	42
Enfoque y método de investigación	42
Sujetos de estudio	43
Técnicas e instrumentos de investigación	43
Técnica de observación.....	44
a) Registro de observación.	44
b) Diario de campo.....	45
c) Rúbrica.....	46
Procedimiento metodológico.....	46
Fase Diagnóstica.....	46
Fase de intervención	48
Análisis de datos.....	52
Aspectos éticos.....	53
Capítulo 4. Resultados	54
Resultados de diagnóstico	54
Momentos de evaluación.....	54
Dificultades en el desarrollo de la autoevaluación.	54

	5
Coevaluación de las exposiciones	55
Retroalimentación	56
Mediación pedagógica.....	56
Resultados de intervención.....	57
Portafolio reflexivo	58
Evidencias de Lenguaje y Comunicación.....	59
Evidencias de Exploración y conocimiento del mundo natural y social.	62
Aprendizaje situado	64
Saberes previos	65
Mediación adaptada.....	67
Mediación docente	69
Creatividad en el ambiente de aprendizaje	70
Mediación del conflicto cognitivo	71
Significatividad	73
Conclusiones y recomendaciones.....	76
Conclusiones	76
Recomendaciones	78
Referencias	79
Apéndice	88
Apéndice A. Validación de constructo experto 1.....	88
Apéndice B. Validación de constructo experto 2.....	91
Apéndice C. Registro de observación videograbado fase diagnóstica.	93
Apéndice D. Cuadernillo de estándares.....	96

Apéndice E. Plan de acción de la estrategia de intervención.	101
Apéndice F. Rúbrica socioformativa	108
Apéndice G. Registro de observación videograbado estrategia 1. Fase de intervención.....	109

Capítulo 1. Introducción

Aquí se presenta una panorámica del contexto de la investigación, relacionado con elementos de la política educativa en general. Así como los subelementos que abordan en este capítulo, el planteamiento y contexto del problema, la escuela investigada, estudios que han investigado el problema, las preguntas, el propósito y la justificación de la investigación.

Actualmente, los docentes están pasando por un período crítico ante la sociedad, debido a que ya no se les reconoce su importancia y su trabajo. Los alumnos del siglo XXI necesitan maestros del siglo XXI, que les permitan desarrollar competencias para la vida.

Se debe reconocer que “los maestros, fortalecen las capacidades intelectuales de los estudiantes, potencian aprendizajes significativos, favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y científico e intervienen para adquirir nuevas formas de convivencia democrática” (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.10). Dicho lo anterior, es compromiso del docente cumplir con lo que menciona la Secretaría de Educación Básica, para ello es necesario que el docente esté en constante actualización y pueda implementar estrategias innovadoras y retadoras.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) consideran necesario acercar a los docentes a una información actualizada y de calidad que le permita evaluar mejor el desempeño de cada alumno, así como identificar las áreas de oportunidad para realizar intervenciones enriquecedoras y que redunden en el éxito de los estudiantes.

Sin embargo, la mayoría de los docentes muestran apatía por aprender; la SEP da la oportunidad de estar en constante actualización al brindar diferentes cursos tanto en línea como presenciales, acordes con las necesidades que presenten.

Y pese a las oportunidades que se brindan, no lo realizan, al argumentar diferentes factores como se ha mencionado anteriormente, aunando a la apatía, el tiempo, la carga excesiva de los contenidos frente a grupo, situaciones externas no institucionales, cargas administrativas, sin recompensa monetaria, entre otras.

El INEE (2016) señaló que

La evaluación se configura como una condición necesaria (aunque no suficiente) para el mejoramiento de la calidad de la educación. En la Ley General de la Educación se define la calidad como la congruencia entre los objetivos, resultados y procesos del sistema educativo, conforme a las dimensiones de eficacia, eficiencia, pertinencia y equidad” (artículo 8º, fracción IV), mientras que en la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) en el artículo 5º, fracción III, la calidad de la educación se entiende como “la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia (p.23).

La mejora de los aprendizajes y la calidad de la educación se deben de trabajar como un todo, debido a que traen consigo un compromiso de toda la comunidad educativa, maestros, alumnos, padres de familia, así como las autoridades educativas locales y estatales.

La evaluación educativa en el país ha tomado un papel preponderante en las políticas educativas actuales. La creación del INEE y la incorporación de pruebas estandarizadas como PISA y Enlace son muestra del interés que se tiene por mejorar la educación mexicana.

Por ejemplo, la reforma educativa del 2013 estableció en la educación básica, como marco referencial que la evaluación debe garantizar el derecho a una educación de calidad con equidad e impactar en su mejora continua, para ello se crea el sistema nacional de evaluación educativa y su coordinación está a cargo del instituto nacional para la evaluación de la educación.

Como se plantea en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), “el desarrollo de competencias requiere de una evaluación formativa de y para el aprendizaje y el docente forma parte de este proceso en el que su desempeño se irá transformando” (Secretaría de Educación Pública, 2010, p.12). No se debe de enfocar solo en la evaluación de los alumnos sino también de la intervención que realiza el docente para el logro de esos aprendizajes.

La evaluación debe “servir para tomar decisiones respecto a qué es necesario fortalecer, modificar y evitar” (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.175). Respecto a la evaluación de los alumnos, existen pruebas nacionales e internacionales, que, por medio de sus resultados, aportan a las autoridades educativas información relevante para el monitoreo, la planeación, la programación y la operación del sistema educativo y sus centros escolares.

Por ejemplo, el Plan Nacional para la Educación de los Aprendizajes (PLANEA) contribuye al sistema educativo en el desarrollo de directrices para la

mejora educativa, con información relevante sobre los resultados educativos y los contextos que tienen lugar, además, informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación del país en términos del logro de aprendizaje de sus estudiantes de educación básica y media superior.

Entre otras, la Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE) y Evaluación Diagnóstica Censal (EDC), sin embargo, PLANEA es la más completa debido a que incluye las tres modalidades distintas de la evaluación como Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE) y Evaluación Diagnóstica Censal (EDC).

La SEP (2017) refirió que en “la educación preescolar, la evaluación tiene un sentido formativo con las siguientes finalidades: valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar” (p.174). Dicho lo anterior, se debe de considerar que en preescolar la evaluación tiene que ser cualitativa y en un sentido formativo, que le permita al alumno identificar las habilidades y conocimientos que cuenta, de manera que apoye su proceso de formación y aprendizaje.

Planteamiento del problema

El docente debe contar con competencias profesionales que le permitan realizar su práctica pedagógica al atender las necesidades de los alumnos, es de suma importancia que sea un mediador pedagógico, que pueda resolver los retos

que se le presentan, y tenga claro el tipo de ciudadano que se quiere formar, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública “ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México” (2017, p.1), ello, con base en los fines educativos que están vigentes en el modelo educativo actual.

Por otro lado, para ser un buen mediador pedagógico, es necesario reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad que se tiene, aceptar los cambios de la educación y contar con una actualización permanente que permita transformar favorablemente la práctica. Así mismo, la escuela debe de responder a los cambios que presenta la sociedad, ya que es la encargada de formar a ciudadanos críticos, de generar conocimiento y desarrollar habilidades; Cárdenas y Rivera (2004) refieren que “la escuela debe atender las necesidades de la comunidad, de sus alumnos y de la sociedad conociendo la realidad” (p.132).

Para llegar a conocer la realidad es necesario identificar el contexto de los alumnos, dejar de lado el tradicionalismo y analizar el fenómeno educativo desde el paradigma de la complejidad, lo cual permite visualizar la práctica docente como un todo en constante interacción con las partes que la conforman, lo cual representa un cambio cultural al contemplar los conceptos del desorden y el caos, como parte del proceso educativo (Cárdenas y Rivera, (2004).

Por otro lado, Morin (1999) plantea que “la educación debe promover una inteligencia general, apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo al contexto en una concepción global” (p.17). Dicho de otra manera, se debe

enseñar de acuerdo con el contexto, para que las estructuras mentales del alumno construyan su conocimiento respecto a las situaciones reales que se le presenten, así mismo, ver más allá de lo que se observa e interesarse en los gustos y necesidades de los alumnos.

Es importante conocer las fortalezas y debilidades que se tiene como docente, por ello, con ayuda del cuadernillo de Estándares de Desempeño Docente, se realizó una autoevaluación de la práctica, percatándose que la evaluación es una de las primordiales áreas de oportunidad.

La evaluación es una parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que permite conocer los logros obtenidos y las áreas de oportunidad que existen, pareciera que fuera un trabajo fácil, sin embargo, hay que tener en cuenta el objetivo al que se quiere llegar y elegir adecuadamente el instrumento de evaluación para cada situación de aprendizaje.

Durante la práctica educativa se diseñaron situaciones didácticas innovadoras y acordes a las características y necesidades de los alumnos; para ello se tomó en cuenta la evaluación diagnóstica de la cual se recuperaron los saberes previos de los alumnos.

Sin embargo, existió un desfase al momento de realizar la retroalimentación, debido a que no se les dio continuidad a las áreas de oportunidad identificadas, ya fuera por falta de tiempo o carga administrativa; situación que derivó en la falta de significación del proceso de evaluación.

Al finalizar cada situación didáctica se evaluó por medio de una lista de cotejo, con base en los indicadores por evaluar los aprendizajes esperados, sin

embargo, se detectó que dicho instrumento impide conocer detalladamente los aprendizajes obtenidos, debido a que se cierra en los criterios de logrado o no logrado, por ende, la lista de cotejo no brinda insumos suficientes para realizar una retroalimentación.

Se implementó dicho instrumento, porque es más rápido y fácil de usar, ya que el tiempo es un factor predominante por las cargas administrativas que se llevan dentro y fuera de la institución, impidiendo el diseño y la implementación de otro instrumento y métodos de evaluación.

Otro factor importante que inició en el proceso de evaluación fue el que no se realizaran acciones que promuevan la valoración entre compañeros respecto a sus resultados, ya que como limitante estuvo el tiempo y el subestimar un poco la capacidad de reflexión de los alumnos, por ello no se realizan prácticas de autoevaluación y coevaluación entre ellos, aún y cuando favorece la reflexión crítica.

Se observó que el docente obstaculiza la evaluación pertinente, puesto que establece una barrera debido a la dificultad de organizar los tiempos administrativos y académicos de una forma eficiente aunados a la atención de situaciones imprevistas que por una u otra razón no se lleva a cabo.

Así mismo, al recabar los datos de la evaluación, no se le dio una interpretación adecuada que permita mejorar el aprendizaje y la práctica docente.

Cabe mencionar que la problemática fue sustentada en el construccionismo de acuerdo con Berger y Luckmann (2001) en donde el aprendizaje se va construyendo con elaboraciones culturales para dar significado a ello (Serrano y Pons, 2011).

Para que el docente le dé una valoración correcta al alumno, debe conocer su contexto cultural y enseñar a través de la interacción social por medio de situaciones reales.

Así mismo, por medio del uso de la autoevaluación y heteroevaluación se mantuvo al alumno activo, fungiendo su función socializadora y construyendo su aprendizaje a través de ella, por otro lado, el docente se presentó como mediador en la construcción de los significados y el desarrollo de las competencias (Serrano y Pons, 2011).

Finalmente, se retomó la retroalimentación como una práctica de la evaluación que se consideraba como área de oportunidad. Schunk (2012) refiere que “la práctica ofrece a los profesores las oportunidades para brindar retroalimentación correctiva a los estudiantes con el fin de que perfeccionen sus habilidades” (p.122).

Contexto del problema

Para comprender el problema se abordan dos aspectos que le dan contexto: (a) el de la escuela en donde se desarrolló la investigación y (b) los estudios que han investigado el problema

La escuela investigada.

El contexto, es muy importante en nuestro actuar docente, de ahí parte el trabajo en el aula, saber con qué cultura o clase de personas se va a trabajar, así mismo qué otros factores externos pueden influir en el desenvolvimiento docente, además ayudará a entender la escuela, su realidad y la problemática de la investigación.

Si bien se sabe, la enseñanza no solo se resume en escuela, alumnos, docentes y padres de familia, sino en un complejo fenómeno donde interactúan los ámbitos contextuales, legales, institucionales, personales, sociales, lo cual implica la interdependencia de valores, creencias, metas, entre otros aspectos. Por consiguiente, es necesario conocer el contexto en el que se trabaja, pues en él se ve reflejado el impacto del proceso enseñanza aprendizaje.

El contexto en donde se presentó la investigación fue en un Jardín de Niños Rural.

A través de la evaluación diagnóstica, las entrevistas con las madres de familia y la observación se recabaron datos para conocer ampliamente las características socioculturales de los participantes y entenderlas.

La comunidad no cuenta con áreas recreativas en donde los alumnos puedan asistir por la tarde, sólo tiene una iglesia, en la cual asisten los sábados y domingos a catecismo, así mismo, a unos cuantos kilómetros existe una presa que es fuente económica para algunos miembros de la comunidad.

Posee con servicio de luz y el agua sólo martes y jueves cuando se abre la compuerta, así mismo, cuenta con un salón de clases para primero, segundo, tercer grado y la dirección, dos baños, un desayunador y una pequeña techumbre, el área de juegos detrás de los baños, en un mezquite hay unos columpios que sirven de entretenimiento para los alumnos.

El salón de clases cuenta con vitropiso y sólo unas ventanas, debido a que están rotas, sillas pequeñas, mesas de trabajo, escritorio, bocina y un abanico. En

cuanto al material didáctico, no hay suficiente, se está realizando la gestión para este apoyo.

Por lo tanto, influye de manera negativa, debido a que no se le brinda un ambiente de aprendizaje adecuado a los alumnos, en ocasiones hay temperaturas muy altas que se tiene la necesidad de tomar clases fuera del aula.

La institución ofrece el turno matutino de 9:00 am a 12:15 pm. El docente tiene la función de esta frente a grupo además de realizar las funciones de director, con los grados de 1ro, 2do y 3ro. De igual manera, imparte la clase de Educación Física, Música e inglés.

Para desarrollar el currículo escolar se trabaja con los planes y programas de estudios del nuevo modelo educativo Aprendizajes Clave, basándose en un enfoque socio formativo, que se desarrollen aprendizajes claves que permiten al alumno saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Cabe señalar que la institución, se acaba de incorporar a la Secretaría de Educación en ciclo escolar 2017-2018, tiempo atrás pertenecía a Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) teniendo constantes cambios de maestras, por consecuente afectó el aprendizaje de los alumnos.

Quien lleva la responsabilidad de los alumnos en la escuela son las madres de familia. Sin embargo, aunque existen padres de familia que se dedican a la pesca y se encuentran dentro del ejido no se involucran a las actividades escolares.

La relación con las madres de familia es buena, se cuenta con su apoyo en los desayunos escolares, el aseo de este, del salón, baños y áreas verdes, como trabajos del jardín de remodelación o mantenimiento.

Por el momento, no está integrada en programas escolares como escuelas de calidad, sin embargo, se trabaja la ruta de mejora con diferentes dimensiones que permitan favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Los Consejos Técnicos Escolares se llevan a cabo en la cabecera municipal en compañía de otras docentes unitarias, así como la supervisora y/o jefa de sector.

Estudios que han investigado el problema

Existen numerosas investigaciones respecto al tema de la evaluación arrojando interesantes resultados desde diferentes perspectivas. Aquí se analizan algunos estudios desarrollados desde los procesos de los sujetos: (a) del alumno y (b) del profesor, que ayudarán a comprender la relevancia de esta problemática.

De acuerdo con la problemática que se detectó en la práctica docente, se realizó una búsqueda de investigaciones que arrojaron resultados que pueden aportar al tema.

Marín Uribe, Guzmán Ibarra y Castro Aguirre (2012) indagaron acerca de la falta de instrumentos de evaluación para realizar una evaluación diagnóstica basada en el enfoque por competencias, por medio de una investigación cualitativa, en donde participaron 512 niños de preescolar, en esta diseñaron un instrumento de evaluación que permitiera evaluar las tres modalidades, diagnóstica, formativa y sumativa, arrojando resultados favorables, percatándose que puede ser utilizado como apoyo para la evaluación diagnóstica, en alumnos de 4 y 5 años de edad.

Otro estudio lo presentan Ortiz, Viramontes y Campos (2012) quienes investigaron sobre la evaluación del aprendizaje basado en competencias, por medio del enfoque cualitativo, con el método de investigación acción en donde

realizan un seguimiento sistematizado de la evaluación y experimentaron otras alternativas para la evaluación en preescolar. En ésta, hacen uso de diferentes instrumentos de evaluación, como lista de cotejo, rúbrica, portafolio de evidencias, arrojando resultados favorables a las técnicas e instrumentos aplicados, que pueden aportar a la problemática.

Así mismo, Bermúdez y Mendoza (2008) realizaron el diseño, la construcción y validación de un instrumento que permitiera evaluar el desempeño docente en un colegio específico, en donde participaron 30 docentes por medio de una evaluación cualitativa. Con este estudio se validaron indicadores para una auto o coevaluación del docente, que contiene las dimensiones del ser, saber, saber hacer y saber comprender del docente. Conforme a los resultados, se eliminaron 27 ítems de los 102 propuestos para su aplicación. Éste tuvo gran utilidad e impacto en la calidad de la educación y el autoconcepto del docente.

Antón y Moraza (2010) presentaron un sistema de coevaluación aplicado en alumnos de preescolar y secundaria, estudiando las valoraciones de los alumnos y reflexiones del proceso durante cinco años. Sus resultados aportan hacia la investigación debido a que comparten su experiencia en el método de coevaluación en los alumnos. A pesar de que tenían como inquietud el poder repercutir en las relaciones con sus compañeros, considerándola poco objetiva. Acorde con lo mencionado anteriormente, que se subestimaba a los alumnos por consecuente, se dejaba de lado el método.

Igualmente, Medina, Domínguez y Sánchez (2013) investigaron acerca de la evaluación de las competencias de los estudiantes, por medio del método cualitativo

y participando estudiantes de psicopedagogía, a pesar, que no es del mismo nivel, se relaciona con la problemática debido a que, se diseñó un modelo de evaluación que permita conocer el dominio de las competencias alcanzadas.

Habría que decir también, que en la investigación de Sañudo y Sañudo (2014) participaron docentes de preescolar en describir las concepciones que los docentes del nivel tienen respecto a la evaluación, en este estudio se muestra que existen deficiencias en preescolar debido a que la mayoría de los docentes no contribuyen de manera eficiente en los aprendizajes de los alumnos, a falta de reflexión, identificación y sistematización de los resultados.

Otra perspectiva es la de Osorio y López (2012) quienes indagaron acerca de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos de educación preescolar de tres a cuatro años, participando docentes, alumnos y padres de familia de preescolar.

Analizaron el uso de la retroalimentación dentro del proceso académico, así mismo su proceso de formación dentro y fuera del aula para desarrollar experiencias significativas en ellos, tomando en cuenta el rol que cumplen los padres de familia en este proceso.

Como resultado se encontró que el uso de la retroalimentación aporta sustancialmente en la motivación que los estudiantes tienen para mejorar su desempeño académico.

Así mismo, Martínez y Rochera (2010) realizaron un estudio de la evaluación por competencias que implementa el docente, participando una profesora y 15 alumnos de preescolar por medio de una investigación cualitativa. Aporta, acerca

de los momentos evaluativos que se deben realizar y los retos que enfrenta la evaluación de este nivel, en donde se contribuyó a los logros que se obtuvieron, debido a que es muy similar la idea. Los resultados mostraron tres núcleos de mejora con las actividades y momentos evaluativos, se recomienda continuar impulsando el cambio educativo para incidir en la formación continua del profesorado.

Cabe señalar, que Pérez (2007) hizo una investigación cualitativa con la evaluación de los aprendizajes, a pesar de que los participantes eran alumnos universitarios aporta de acuerdo con la posibilidad de construir nuevas concepciones de evaluación y sus funciones, así mismo el uso que se da al resultado, considerando fuerte área de oportunidad en ello. Sus resultados fueron identificar las principales tendencias en la conceptualización de evaluación del aprendizaje, su propósito, las prácticas, los contenidos a evaluar y el uso que se le da a los resultados.

Foronda y Foronda (2007) investigaron acerca de la evaluación en el proceso de aprendizaje, analizando la evolución que han tenido los modelos educativos y cómo ha desembocado un sinfín de planteamientos y dificultades en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación, sus resultados además pueden ser útil para el marco teórico de una investigación, debido al estudio histórico que se realiza.

Finalmente, Luna et, al. (2017) presentaron en un simposio la evaluación formativa del profesorado de preescolar, analizaron cualitativamente el perfil y desempeño de los docentes y plantearon ideas para mejorar, tomando como referencias los programas de estudios vigentes y el anterior y finalmente, desarrollaron

un instrumento de evaluación de la práctica docente, el cual tuvo como objetivo la evaluación para la mejora, pertinente para lo que pide el sistema educativo mexicano.

Se percató que existen muy pocas investigaciones de evaluación en el nivel preescolar y las que hay son de otros países. Así mismo, se detectó deficiencia de investigaciones que aborden los procesos de coevaluación y autoevaluación en los alumnos, los que se encontraron son del nivel media superior.

Preguntas de investigación

Para analizar mejor el problema, se hace necesario plantear una serie de preguntas que permitan guiar la investigación:

1. ¿De qué manera el portafolio reflexivo promueve una buena evaluación en preescolar?
2. ¿Cómo diseñar indicadores de evaluación idóneos para las rúbricas en nivel preescolar?
3. ¿Cómo favorecer la autoevaluación y coevaluación entre los niños preescolares?

Propósito

El propósito de esta investigación cualitativa se enfoca en la transformación de la práctica por medio del uso del portafolio reflexivo como detonador para mejorar la práctica docente en el especial el proceso de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación que permitieron una retroalimentación entre pares y docente-alumno.

Justificación

¿De qué manera el portafolio reflexivo promueve una buena evaluación en

preescolar?

Es importante que se aborde la problemática de la evaluación, debido a que solo se utiliza la lista de cotejo, por consiguiente, no hay insumos suficientes que permitan generar una retroalimentación adecuada de los aprendizajes esperados, que posibilite, por un lado, identificar las áreas de oportunidad de los alumnos y por otro, insumos para dar continuidad al diseño de planeaciones didácticas que respondan a las necesidades detectadas.

Se debe reconocer la importancia de la evaluación y el uso de los diferentes instrumentos como el diario de campo, la observación directa, la rúbrica y el portafolio de evidencias, como herramientas que permitan realizar una reflexión de los logros y dificultades en los alumnos, así como también la mejora de la intervención docente.

El desarrollo de esta investigación beneficiará la evaluación de los alumnos, identificando de manera más precisa logros y áreas de oportunidad con el propósito de enriquecer su formación, además será de gran utilidad para de la comunidad educativa en especial la del nivel preescolar, docentes, autoridades educativas, así como público en general interesado en este tema.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

Dado que el tema central de la investigación es evaluación, en el presente capítulo se aborda la revisión de diferentes textos relacionados con los siguientes constructos: evaluación, autoevaluación, coevaluación, la función de la retroalimentación, mediación pedagógica e instrumentos de evaluación.

Conceptualización de evaluación

De primer momento, se consultó el Diccionario de la Real Academia Española (2020) donde se encontró que la palabra evaluación, se deriva del término francés “évaluer”, que significa señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de algo.

El aporte de Hermosilla (2009) argumentó que la evaluación “es la «piedra de toque» que permite establecer la calidad, eficacia y eficiencia de nuestra intervención. Es el instrumento de mejora e innovación por excelencia” (p. 288).

Así mismo, la evaluación no es algo objetivo y neutro, sino que, dada su naturaleza antropológica, aquella está sujeta a distintas formas de ver y entender la realidad de cada uno, por lo que conlleva unos valores que pueden ir en beneficio de unos y en perjuicio de otros.

Por otro lado, se define la evaluación como la emisión de un juicio de valor sobre algo que se requiere mejorar, para lo que se sigue un proceso que consta, de tres momentos: recogida de información, análisis de dicha información y juicio sobre el resultado de este análisis; y toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2003).

Como bien se sabe la evaluación es un proceso que se aplica en diferentes ámbitos de la vida diaria de las personas, de una manera implícita los seres

humanos estamos evaluando constantemente, sin embargo, al momento de escuchar evaluación nuestro pensamiento se enfoca en escuela, exámenes y calificaciones. En seguida, se mostrarán conceptos de evaluación educativa.

Evaluación educativa.

En el ámbito educativo se considera la evaluación como el proceso que consiste en obtener, seleccionar y analizar información con el propósito de emitir un juicio de valor a base de determinados criterios o parámetros.

De acuerdo con Quesquén, Hoyos y Tineo (2013) la evaluación “es un proceso pedagógico que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, que le permite al docente observar, recoger, describir, analizar y explicar la información acerca de los logros y necesidades de los estudiantes” (p.11)

Por otro lado, Prieto (2008) infiere que “la evaluación escolar sintetiza las significaciones de la escuela sobre el saber escolar, a la vez que establece las pautas que definen el sentido y modo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.125).

Ya que se focaliza esas significaciones de la escuela, se retoma y reflexiona para cubrir las necesidades que presente el proceso de enseñanza aprendizaje, como definen Stufflebeam y Shinkfield (1987) indicaron que la evaluación supone comparar objetivos y resultados que está ligada a una valoración, por consecuente, el docente debe de realizar una reflexión de las evidencias o productos realizados por los alumnos para darle un valor al aprendizaje adquirido.

De este modo, la evaluación educacional, puede entenderse como “medidas de grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares, ya sean establecidos

por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales” (Wolff,2006, p.14). Sin embargo, esta conceptualización es limitada y Horbath y Gracia (2014) refieren que es un proceso que

Va más allá de la verificación de rendimiento pues se piensa en una evaluación más global que involucre la condición existencial del alumno como tal y el control democrático, destacando la participación, las dimensiones, el proceso y el resultado además de contener también elementos para la toma de decisiones en el nivel docente y de unidad escolar (p.69).

De esta manera, la evaluación educativa en preescolar debe ser vista como un proceso que se rige de diversas herramientas para focalizar las fortalezas y áreas de oportunidad que los alumnos presenten, así mismo, para realizar explícita e implícitamente una autoevaluación de su intervención docente.

En seguida, se mostrará el concepto de la evaluación auténtica, tipo de evaluación que ha sido predominante en la enseñanza constructivista del siglo XXI, dejando de lado la memorización y reproducción repetitiva.

Evaluación auténtica.

La evaluación auténtica según Wiggins (1989) son pruebas auténticas con desafíos representativos de las tareas propias dentro de una disciplina determinada. Son diseñadas para enfatizar un grado de complejidad realista /pero, a la vez justo y razonable); enfatizan la profundidad más que la amplitud para hacer esto, necesariamente deben involucrar tareas o problemas poco estructurados y que tengan cierto grado de ambigüedad.

De la misma manera Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) señalaron que

la evaluación auténtica propone evaluar y, por tanto, también enseñar a través de situaciones que sean más parecidas a aquellas en las que el conocimiento es producido y utilizado de la vida real, en la sociedad en general como por parte de quienes se dedican a la construcción de este en las diferentes disciplinas (p.96).

Para lograr aprendizajes de calidad la educadora necesita realizar una evaluación auténtica, donde evalúe situaciones reales que le permita al alumno y poner en práctica su aprendizaje.

Lo anterior se sustenta en que la evaluación auténtica, refiere mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de los que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de pertinencia y trascendencia tanto personal como social (Díaz Barriga, 2006, p.127).

Por ello, la importancia del contexto y el escenario que se evalúa son fundamentales para comprender los hechos y situaciones que se rescataron de la evaluación.

En la educación preescolar la evaluación juega un papel muy importante, debido a que se centra en identificar los avances y dificultades que presentan los alumnos en el proceso de aprendizaje, debido a que es de carácter cualitativo, en ese sentido Díaz Barriga (2006) reveló que la aproximación constructivista plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y de la evaluación, es decir que debe de existir congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Instrumentos de evaluación en educación preescolar.

En el nivel preescolar se llevan a cabo diferentes momentos e instrumentos de evaluación, éstos últimos, se eligen de acuerdo con la modalidad de trabajo que esté realizando, por ejemplo, situación didáctica, secuencia didáctica, talleres y proyectos o acordes a las características de los alumnos. En esta investigación se consideraron los que realizan una función más descriptiva y profunda de los aprendizajes de los alumnos.

Portafolio de evidencias educativo.

El portafolio de evidencias educativo es una forma de evaluar a través de la recopilación y reflexión de evidencias de trabajo, Díaz Barriga (2006) refirió que los portafolios de evidencias “se centran en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada” (p. 146). Con dicha evidencia, se puede demostrar si el saber conceptual el alumno lo ha aplicado a la realidad.

Derivado de lo anterior, las evidencias son pruebas concretas y tangibles de que se está aprendiendo de una competencia y se evalúan con base a criterios, valorándolas en una forma integral (Tobón, et al., 2010).

En preescolar, una evidencia puede ser un trabajo realizado durante la mañana, una entrevista con el alumno, fotografías o videos, de la resolución de alguna situación planteada, eligiendo la que sea más acorde a la competencia a evaluar

En cuanto a Tobón et.al (2010) refieren el portafolio de evidencias como una “hoja de ruta” del proceso de aprendizaje, cuenta con dos protagonistas: el docente y el alumno y se debe de entender como un modo de comprender el proceso de apropiación del conocimiento de manera reflexiva” (p.146).

Esto permite la reflexión y el análisis de los aprendizajes esperados, así mismo, Barriga, Rigo y Hernández (2012) señalaron que “el portafolio físico o electrónico, sólo tiene sentido si permite fomentar la creatividad, la criticidad y el pensamiento reflexivo del estudiante o el docente, para lo cual se requiere del establecimiento de estándares o criterios de valoración apropiada” (p.30).

El uso de portafolios de evidencias permite fomentar un pensamiento más crítico y reflexivo por parte del docente y del alumno, tomando en cuenta lo elaborado en un tiempo determinado.

Así mismo, Schulman (1998) aportó acerca del portafolio de evidencias definiéndolo como la historia documental con una estructura previamente seleccionado de desempeños del trabajo de un estudiante que alcanza realización en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación.

Esto quiere decir que, el docente debe de seleccionar críticamente las evidencias que realmente puedan aportar a su evaluación, en donde se manifieste la reflexión de ambos.

Tobón (2004) retomó el propósito del portafolio y enfatizó en el cómo se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje desde dentro, mostrando la voz y la estructura de pensamiento y acción de sus protagonistas, en donde se puede observar casi en tiempo real, la manera en que el sujeto organiza su trayectoria de

reflexión frente al proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes momentos a lo largo del proceso.

En otras palabras, el portafolio de evidencias es la recopilación de trabajos de aprendizaje que permite rescatar una evaluación desde un enfoque crítico y reflexivo, a través de diversos productos de aprendizaje, en los cuáles ha de observarse la competencia, el desempeño o los aprendizajes esperados.

Rúbrica.

Cano (2012) indica que una rúbrica es, “un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (p.267).

Por lo tanto, se entiende que la rúbrica es una matriz de valoración que mide la competencia de alumnos en una tarea concreta. Sus ventajas pueden resumirse en el conocimiento previo de los aprendices, e los niveles de logro pedidos y de los criterios de valoración de estos, reduciendo la subjetividad de la evaluación (Del Pozo, 2012).

De acuerdo con Airasian (2001), las rúbricas son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración de proyectos, la producción oral y escrita, así como en las investigaciones y el trabajo práctico de los estudiantes.

Rubrica socioformativa

De acuerdo con Tobón (2017) es “un instrumento para evaluar productos de desempeño mediante niveles de actuación y descriptores, considerando una serie

de indicadores y el abordaje de un problema del contexto” (p.76). Su objetivo es buscar retroalimentar a los estudiantes con detalles, indicador por indicador.

Para poder evaluar, se necesita contemplar niveles de desempeño que ayude al docente a orientar los procesos de mejora y aprendizaje, para esta investigación se tomaron en cuenta los que propone Tobón (2017) que se muestran en la siguiente figura.

Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
Tiene alguna idea o acercamiento al tema o problema, sin claridad conceptual ni metodológica.	Recepciona información elemental para identificar los problemas, básicamente a través de nociones.	Resuelve problemas sencillos en sus aspectos clave con comprensión de la información y dominio de conceptos esenciales.	Argumenta y resuelve problemas con varias variables. Tiene criterio propio y emplea fuentes confiables. Busca la eficacia y eficiencia.	Aplica estrategias creativas y de transversalidad en la resolución de problemas. Afronta la incertidumbre y el cambio con estrategias.

Ilustración 1 Niveles de desempeño de acuerdo con Tobón (2017).

Diario de campo.

El diario es una herramienta fundamental para el docente, de acuerdo con la SEP (2017) el diario es un instrumento donde se registran notas sobre el trabajo cotidiano, también se registran hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el centro de trabajo.

De manera análoga, el docente debe ser crítico a realizar sus registros debido a que deben ser datos relevantes que permitan reflexionar la práctica, en cuanto a las actividades planeadas, organización con los alumnos, sucesos relevantes de la interacción entre alumnos e intervención docente.

Tipos de evaluación

Esta clasificación se realiza para mostrar qué función tiene cada una de ellas en el nivel preescolar, cambian por diferentes factores, por ejemplo, quién la realiza, para qué la realiza o con qué propósito la quiere realizar.

Autoevaluación en preescolares.

En la evaluación auténtica la autoevaluación representa un papel importante, ya que su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con otros, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje (Díaz, 2012).

La autoevaluación en nivel preescolar se realiza en formas de cuestionamientos hacia los alumnos para que puedan dar una valoración así mismo, de igual manera Tobón, et. al. (2010) refirieron que la autoevaluación “es realizada por el estudiante mismo con pautas entregadas por el facilitador. En ella, también se aprende y los alumnos deben ejercitarse en esta práctica” (p.130).

Como se mencionó anteriormente, se proponen los cuestionamientos para que los alumnos puedan generar una propia valoración de sus acciones y evidencias, por lo cual, el profesor apoya el proceso, pero es realizada por los preescolares.

En lo que respecta, se puede utilizar por el docente para reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad de la intervención, así mismo, los alumnos para reconocer sus saberes y sus deficiencias, así mismo, desarrollar una autocrítica constructiva.

Por otro lado, Villarruel (2009) indicó que “la autoevaluación en los

estudiantes tiene la necesidad de ser autocríticos y propositivos en torno a los productos alcanzados con las estrategias y acciones emprendidas; no sólo por ellos, sino también por el colectivo” (p.5). Conviene subrayar que, el ponerla en práctica permite que el alumno tenga una autocrítica de su aprendizaje y desenvolvimiento, fomentando un pensamiento crítico-reflexivo.

De forma similar Díaz Barriga (2006) infiere que “se puede tomar la forma de una retroalimentación autogenerada que conduzca al alumno a valorar su propio trabajo de manera lúcida, honesta y con un nivel de introspección y reflexión profundo” (p.157).

En otras palabras, la autoevaluación tiene como objetivo la comprensión y mejora de los procesos y producciones del aprendizaje.

Coevaluación.

Este tipo de evaluación consiste en “el proceso por el medio del cual los compañeros del grupo evalúan a un estudiante en particular con respecto a la presentación de evidencias teniendo como base ciertos criterios” (Tóbón, et. al, 2010, p.130). De acuerdo con los autores, se retoma y se contextualiza al nivel de preescolar, pero con el mismo fin que es que los alumnos evalúen el trabajo de sus compañeros.

Como lo sustenta Casanova (2004) “consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios” (p.97). El docente deberá considerar la organización, el cómo se llevará a cabo, ya sea en binas y/o equipos de cierta cantidad de alumnos, el nivel y los productos o experiencias de aprendizaje.

Retroalimentación.

Consiste en que se aclaren aspectos desarrollos y los que requieren mayor trabajo para que el “estudiante tenga claridad acerca de sus logros, aspectos a mejorar, puntaje y nivel de dominio de la competencia, para que de esta manera se involucre en un proceso de mejoramiento continuo” (Tóbón, et. al, 2010, p.138).

De manera análoga, la evaluación debe cumplir con la función retro alimentadora, ha de facilitar la reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo al trabajo de los alumnos sino a la planificación de la enseñanza y modificación del contexto (Gómez, Cáceres y Rodríguez, 2017).

Por otro lado, la retroalimentación se considera una parte fundamental para la evaluación, Canabal y Margalef (2017) sustentaron que

la retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no tanto en su visión de "feedback" exclusivamente sino desde la perspectiva de "feedforward". Es decir, no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior (p.151).

Es decir, que la retroalimentación debe de tener un significado y propósito en los alumnos, en donde se complemente las dudas y/o fallas que el alumno tiene.

Mediación pedagógica en preescolar

La mediación pedagógica toma un papel predominante en la educación actual, ya que sus características son parte una educación socioformativa y/o constructivista.

Gutiérrez y Prieto (1999) aludieron a que la mediación pedagógica, parte de

una concepción radicalmente opuesta a los sistemas instruccionales, basados en la primacía de la enseñanza como mero traspaso de información, en donde se ve el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro de una educación como participación, creatividad, expresividad y racionalidad.

Al respecto, Tébar (2009) señaló que la mediación “tiene como objetivo construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía. La mediación parte un principio antropológico positivo y es la creencia de la potenciación y perfectibilidad de todo ser humano” (p.68). El mediador debe tomar en cuenta características culturales que puede potencializar y así lograr un aprendizaje positivo.

De acuerdo con Gutiérrez y Prieto (1999) indicaron que la mediación pedagógica implica concebir a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje como interlocutores activos en la búsqueda y construcción del sentido. Por consiguiente, se debe motivar y alentar a que los alumnos estén activos en su aprendizaje y así den un significado a lo enseñado.

Por otro lado, Tébar (2013) señaló que “la mediación tiene como objetivo construir habilidades en el mediado para lograr su plena autonomía” (p.68). Se busca, que el mediador logre en sus alumnos un aprendizaje autónomo, que sólo sea un acompañante en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de la mediación pedagógica, se puede rescatar la mediación del docente y la mediación del alumno, que en seguida se explicará.

Mediación del docente para evaluar

En relación con este término Tébar (2003) señaló que un profesor mediador es el que organiza el aula, genera motivación e implica a los estudiantes, desarrolla habilidades de pensamiento, enseña a aprender y a pensar y forma personas autónomas, capaces de seguir aprendiendo toda la vida.

Al hacer referencia a la mediación docente se sitúa en un campo educativo en donde implica todo el quehacer docente, desde planear, intervenir, convivir y enseñar. Así mismo, Gutiérrez (2008) alude que “el nuevo docente desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo” (p.1)

Es necesario recalcar que, el docente debe ser un ser creativo que cuente con diferentes características y cualidades que le permitan motivar y formar alumnos autónomos y creativos, un docente que sea capaz de contextualizar y hacer reflexionar a los alumnos.

De la misma manera, Tébar (2009) infiere que el docente al mediar a un educando exige tener en cuenta los aspectos antropológicos más elementales como conocer al educando, su edad, el contexto sociocultural, conocimientos previos, maduración intelectual, estilo cognitivo y motivación.

En síntesis, el mediador docente debe estimular los saberes y valores de sus alumnos para que se apropien de los conocimientos, habilidades necesarias para aprender a aprender, conocer, hacer y convivir.

Mediación del alumno

La mediación del alumno también porta parte fundamental de la mediación

pedagógica, Villarruel (2009) indica que el alumno “debe tener una actitud favorable, ya que el estudiante quiera aprender no basta para que se presente el aprendizaje significativo, pues también es necesario que pueda aprender. Sin embargo, el aprendizaje no puede darse si el estudiante no quiere aprender” (p.8).

Dicho lo anterior, se basa en la actitud y ganas de superarse del alumno, que tenga en él esa motivación intrínseca por aprender. Que el alumno sea mediador puede traer consigo un ambiente de aprendizaje favorable, que se enfoque en los propósitos de la enseñanza y pueda lograrse un aprendizaje significativo.

De la mediación se destaca el aprendizaje y/o cognición situada, que se explicará en seguida.

Aprendizaje situado

El aprendizaje situado toma gran relevancia para la nueva enseñanza siendo una innovación en la educación. Hernández y Díaz (2012) infieren que es “un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad de su entorno para atenderlo epistemológicamente y afirmar nuevamente en la realidad de conocimientos aplicados” (p.69).

Dicho de otra manera, se considera innovación ya que se busca aprehender de la realidad de su contexto y así irle dando un significado a lo aprehendido. Lo situado permite transmitir la idea del conocimiento que ya está anclado y conectado al contexto en el que vive.

Díaz (2006) definió que el conocimiento es situado porque se genera y recrea en determinada situación, en función de lo significativo y motivante que resulte y puede transferirse a otras situaciones.

Este aprendizaje es un proceso mediado por diversos agentes educativos, mediante el cual los estudiantes se integran gradualmente en determinadas comunidades de aprendizaje o en culturas de prácticas sociales.

Los autores Hernández y Díaz (2015) aportaron que “para desarrollar el Aprendizaje Situado se deben de llevar a cabo en cuatro pasos. 1) Partir de la realidad, 2) Análisis y Reflexión, 3) Resolver en Común, 4) Comunicar y Transferir” (p.75).

De acuerdo a la metodología del aprendizaje situado, primero se tiene que conocer la realidad en la que vive el alumno para que él pueda conectar la vida con la educación, posteriormente, es el análisis y la reflexión de los alumnos que se puede llevar acabo con preguntas detonadoras en donde estimulen su capacidad cognitiva, en un tercer paso es el resolver en común, donde los alumnos utilizan la experiencia de la vida y la ponen en práctica con los aprendizajes para resolver alguna problemática y finalmente, el comunicar y transferir es el socializar el aprendizaje que se logró, para que el alumno lo refuerce. (Hernández y Díaz, 2015).

Aprendizaje significativo

De primer momento, se considera hacer una comparación del concepto anterior y este, el aprendizaje significativo es cuando el alumno asocia la información nueva con la que ya posee de acuerdo con experiencias pasadas, como se menciona anterior el aprendizaje situado es cuando se contextualiza el aprendizaje, es decir, si se realiza un aprendizaje situado que lo pueda aterrizar al contexto en el que vive se logrará que este aprendizaje sea significativo para el alumno.

Sustentando con el aporte del teórico Ausubel (1984), el aprendizaje significativo, se considera imprescindible a la organización potencialmente significativa de la experiencia de aprendizaje, que exigiría tanto del sujeto como del objeto, el cumplir con ciertas características.

Así mismo, Garita (2001) señaló que “la activación de los conocimientos previos es utilizados como marco de referencia, de lo nuevo por conocer” (p.28). Debido a que, los conocimientos se modifican, por medio de puentes cognitivos que enlazan la estructura conceptual y el trabajo explícito de la práctica, con el propósito de hacer real el aprendizaje significativo sobre la base lógica.

Esto quiere decir, que si el docente toma en cuenta los aprendizajes previos que tiene el alumno, partiendo de ahí su intervención, logrará que el alumno pueda tener un aprendizaje significativo y pueda poner en práctica la teoría con la práctica.

Reflexión de la acción

Para el uso del portafolio de evidencias es de gran utilidad e importancia la reflexión de lo realizado, por realizar y lo que se está realizando; la reflexión es una acción fundamental en el quehacer docente, ya que permite al docente a conocer y criticar su trabajo de una manera positiva o negativa.

Respecto a esto, Schön (1992) alude que “reflexionar sobre la acción es retomar nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado, denominado también pararse a pensar” (p.36). En otras palabras, nos permite tener una perspectiva de logro que se ha realizado con los alumnos y con nuestra intervención.

Por otro lado, la reflexión en la acción es “poder reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla y sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo” (Schön, 1992, p.37). No se considera necesario interrumpir la intervención que se está realizando en caso de que llegue a salir mal, sino considerar esas áreas de oportunidad para poderlas mejorar.

La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Pensamos de manera crítica sobre el pensamiento que nos trajo a esta situación de apuro o a esta oportunidad; y durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular los problemas (Schön, 1992, p.38).

La reflexión de la practica favorece el análisis de los resultados que se obtienen del diseño de estrategias que se implementaron,

Luna et, al. (2017) argumentaron que los docentes de preescolar la reflexión es en torno a su intervención, no sólo se hace en relación con qué y cómo se va a enseñar, sino en relación a con qué se cuenta y cómo son sus alumnos, ya que los consideran aspectos nodales para determinar su estrategia, materiales y espacios (p.12).

Enfoque socioformativo en la evaluación

El enfoque socioformativo trasciende en la enseñanza actual porque busca que el alumno construya su aprendizaje de manera autónoma y creativa; fue en los comienzos del 2000 cuando empezó a estructurarse, concibiéndose como la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir

del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología (Tobón, 2001).

Dicho lo anterior, se tiene que usar un pensamiento complejo para poder comprender las necesidades del ser humano en el ámbito educativo, de acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010) lo aluden como “las competencias integrales ante las actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (p.11).

Por consecuente, el enfoque busca que los estudiantes sean competentes y sea necesario que lo que aprendan lo apliquen en actividades y problemas con calidad, integrando una actuación ética, con base en valores y actitudes.

En el enfoque socioformativo se enfatiza la formación del compromiso ético ante uno mismo, todo aquello que tenga que ver con la convivencia con los seres vivos, problemas actuales como la economía, política y contaminación, con todo aquello que lo rodea, si lo llevan acabo

Tobón, Pimienta y García (2010) refieren que sigue los principios del pensamiento sistémico-complejo y, en esta medida, se encuentra mejor establecido para afrontar los retos actuales y futuros, caracterizados por la Inter y la transdisciplinariedad, la multiplicidad de relaciones en contexto, los cambios constantes en todas las áreas y los procesos de caos e incertidumbre (p.10).

Derivado de lo anterior, el enfoque busca que el alumno sea autónomo en su

aprendizaje, considerándolo de una forma integral que relacione situaciones de su contexto no solo lo familiar sino lo social, ambiental y político.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se describe el enfoque, método de investigación, los sujetos, instrumentos, procedimientos, estrategia de intervención, análisis de datos, así como los aspectos éticos de confiabilidad con lo que se desarrolló la presente investigación.

Enfoque y método de investigación

La presente investigación es de corte cualitativo debido a que se realizó en un ambiente natural en donde se analizó la práctica educativa para comprender a profundidad el actuar del profesor y los procesos evaluativos en preescolar, obteniendo datos descriptivos, tal como lo señalaron Taylor y Bogdan (2002) “las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (p.29).

Desde esta perspectiva, se buscó que los datos fueran reales y descriptivos de los sujetos a investigar, Creswell (2009) aportó que este tipo de investigación “es un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un problema social o humano” (p.11); en donde se involucra toda la información recolectada del contexto, se analizan los datos de acuerdo con las temáticas generales que se tienen y finalmente, se da una interpretación del significado de los datos obtenidos.

La metodología que se llevó a cabo fue estudio de caso debido a que permite una perspectiva más profunda sobre el tema, de manera detallada, flexible y sistemática (Steake,1995).

Cabe destacar, que el estudio de caso puede cualquier situación dada, con

un profesional (docente) o un niño, “Smith definía el caso como un sistema acotado”, con lo que insistía en su condición de objeto más que de proceso” (Stake, 1999, p.16)

Sujetos de estudio

Los participantes de esta investigación es una educadora que cuenta con dos años de servicio, cumpliendo la función de docente frente a grupo y director del plantel de manera simultánea. Participaron, 7 niños y 9 niñas, sus edades oscilan entre los 2 años 9 meses y 6 años, conforman solo un grupo multigrado con primero, segundo y tercero.

Se percató una gran diversidad de cultura, ritmos de aprendizajes y necesidades educativas especiales. Es un grupo heterogéneo con diferentes características cognitivas y físicas, debido a que al mismo tiempo un alumno está en el proceso del control de esfínteres y otros ya en proceso de inicio a la alfabetización.

Tras la observación y la práctica diaria se identificó que existían alumnos con gran habilidad auditiva y visual. Les atraía el uso de materiales didácticos y el crear diferentes cosas con los materiales que se le brinden. Se consideró que la mayoría de los alumnos aprenden mejor si tienen objetos manipulables con ellos.

Son alumnos muy activos, pero con poca habilidad de reflexión al evaluar, al momento de realizar el diagnóstico se percató que en la práctica de la coevaluación se dejan llevar por lo que el compañero anterior mencionó y dan un juicio similar a los trabajos de los demás.

Técnicas e instrumentos de investigación

Se utilizó la técnica de observación y diferentes instrumentos que permitieron recabar datos relevantes para la investigación. Rojas (2011) señaló que “la técnica de investigación es un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente obtener y transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas” (p.278).

Técnica de observación.

Para Álvarez y Gayou (2012) la observación es el “acto de notar un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrándolo con fines científicos” (p.104). Esta se lleva a cabo en ciencias sociales para recabar un conjunto de datos que se encuentran en un escenario natural.

Así mismo, Creswell (2009) aportó que la observación es cuando “el investigador toma notas de campo en relación con el comportamiento y actividades de los individuos en el lugar de la investigación. En estas notas de campo, el investigador guarda de una manera abierta o semi –estructurada” (p.204). La ventaja de dicha técnica es que permite obtener tal y como ocurren en la realidad, permitiendo percibir las conductas que presenten los sujetos y no se necesita la colaboración del objeto observado. De esta técnica se desprenden los diferentes instrumentos de investigación; a) Registro de observación, b) Diario de campo y c) Rúbrica los cuales se describen a continuación.

a) Registro de observación.

Un instrumento que se utilizó fue el registro de observación para identificar y analizar la intervención educativa y así detectar esas áreas de oportunidad que se tiene en la práctica, por lo cual Taylor y Bogdan (2002) aluden que “los observadores

participantes deben registrar su propia conducta en el campo. Las palabras y acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se las examina en el contexto en el que fueron pronunciadas o realizadas” (p.88).

El investigador debe tomar nota de cada detalle que pueda aportar datos relevantes para su investigación. Así mismo, Hernández (2014) indicó que la transcripción es el “registro escrito de una entrevista, sesión grupal, narración, anotación y otros elementos similares. Refleja el lenguaje verbal, no verbal y contextual de los datos” (p.425). Por consiguiente, la transcripción de la práctica dio datos reales de ella y pequeños detalles que en ocasiones durante ella se pasan desapercibido por el desarrollo de las actividades.

b) Diario de campo

Otro instrumento que se consideró fue el diario de campo para obtener datos significativos que hayan sucedido en la práctica, de una manera reflexiva y sintetizada, que se utilizó de manera digital, al final la clase si hubo algo significativo del día, se registraba en un documento de Word, de acuerdo a esto Martínez y Reina (2011) retomaron aportes acerca de los diarios de clase con Zabalza (1996) y aluden que los diarios de campo “favorecen la estructuración, síntesis y análisis de la información, fomentan el autoanálisis, facilitan la inclusión de la acción en los comentarios del profesorado y producen un filtraje cognitivo de la conducta y un alejamiento respecto a ella” (p.189).

Así mismo, Latorre (1996) consideró el diario como un “instrumento de formación que facilita la implicación y desarrolla la introspección, así como también la investigación, pues recoge observaciones y auto observaciones de diferente

índole” (p.190). Una ventaja de ello es que permite sistematizar los datos obtenidos una vez de analizar los resultados, haciendo uso de un análisis reflexivo.

c) Rúbrica

Al utilizar el cuadernillo de estándares se percató que cuenta con las características de una rúbrica, debido a que como lo señala Díaz (2006) las rúbricas “son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (p.134). Éste se utilizó para evaluar la propia práctica a través de la observación y el análisis de una videograbación y así identificar con mayor claridad las áreas de oportunidad de la práctica.

Procedimiento metodológico

El proceso metodológico se desarrolló en dos etapas la fase diagnóstica y la de intervención.

Fase Diagnóstica

En un primer momento se entró al área del campo, en donde se informó a las autoridades educativas correspondientes que durante un lapso de dos años se realizaría una investigación con el fin de mejorar las prácticas educativas y se observaría total confiabilidad en los resultados obtenidos.

Posteriormente, se hizo una valoración de constructos por juicio de expertos para validar los conceptos desde el punto de vista práctico y conceptual el contenido o conceptos clave del fenómeno a investigar, fueron: evaluación en preescolar, mediación pedagógica e instrumentos de evaluación. La validación de constructos fue analizada con el apoyo de expertos en el ámbito de educación y en la

investigación, contando con vasta experiencia profesional, entre los que destacan intercambios nacionales, así como con varios años de servicio, lo que hace más enriquecedor su conocimiento (Ver apéndice A y B).

En seguida, se realizó una planeación didáctica con un propósito de poner en práctica la coevaluación, durante la realización de ella, se realizó una videograbación de la práctica docente, la cual se transcribió para obtener el registro de observación videograbado con la temática en pensamiento matemático, con un propósito investigativo que estaba focalizado a los aspectos que se querían analizar, en donde se trabajó la resolución de problemas de acuerdo con el grado al que pertenecían, así mismo, se empleó la coevaluación entre los alumnos, pero fue únicamente en el grado de tercero (Ver apéndice C).

Se recabaron datos que permitieran tener una perspectiva más amplia durante el trabajo de campo, el cual consiste en “un proceso en el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental del estudio” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999, p.72).

Posteriormente, con ayuda del cuadernillo de estándares en el aula se realizó una autoevaluación, haciendo un análisis reflexivo de la práctica docente percatándose las áreas de oportunidad en la categoría de evaluación, debido a que los indicadores “Durante la clase la educadora rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa” (Centro de Estudios Educativo, 2010, p.6) y “Durante la clase la educadora, expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla

son poco significativos” (Centro de Estudios Educativo, 2010, p.6) (Ver apéndice D).

Se realizó un acercamiento formal, recogiendo y registrando datos que ayudarán para el diseño de la estrategia de intervención, debido a que como lo señalaron Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999, p.74) “el investigador cualitativo habrá de seguir tomando una serie de decisiones, modificando, cambiando, alterando o rediseñando el trabajo”.

En un principio fue muy amplia la información, posteriormente se fue focalizando más hacia la problemática de la evaluación, tomando datos que realmente interesaban al desarrollo de la investigación (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Finalmente, se realizó la transcripción de la video grabación y se elaboraron las categorías y subcategorías. Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) aluden que las transcripciones y notas de campo deben ser referenciadas, unidas a sus fuentes y organizadas eficazmente. Estos resultados fueron el insumo para determinar la problemática de la evaluación durante el proceso educativo en educación preescolar, así como plantear estrategias para la solución de la problemática al transformar la práctica docente.

Fase de intervención

Una vez determinada con precisión que el problema de la evaluación repercutía negativamente en el proceso de aprendizaje debido a que los alumnos no mostraban un pensamiento crítico y reflexivo al momento de evaluarse como se deseaba y de igual manera, la educadora no realizaba actividades para fomentarlo y así poder evaluar, es así que se consideró que era necesario llevar a cabo el

proceso de reflexión y hacerlos evidentes en diversos momentos; (a) durante las actividades y (b) al terminar las actividades. Por ello, se diseñó una estrategia con tres secuencias didácticas

Betancourt (2008) infiere que “una atmósfera didáctica, en la que el educador debe tener un arsenal amplio de actividades y medios que se planifican para que el alumno aprenda a aprender a la vez que comprende sus procesos cognoscitivos meta cognoscitivos (estrategias de aprendizaje)” (p.3). Por lo tanto, se buscó que la estrategia fomentara el pensamiento creativo de los alumnos.

Las estrategias didácticas consistieron en los proyectos “La primavera”, “Conozcamos los animales” y “Las plantas”, presentando una secuencia metodológica en cada una de ellas, la cual consistió en conocer los saberes previos de los alumnos, representación de los saberes, investigación, exploración, registros, exposición, coevaluación y autoevaluación, teniendo una duración de una semana (Ver apéndice E).

En cada sesión se pretendió favorecer la interacción y reflexión de los alumnos, como Ramírez Montoya (2010) sustentó que los niños aprenden más cuando tienen interacción y son más proclives a fortalecer sus disposiciones innatas de aprendizaje cuando interactúan con los adultos, compañeros, materiales y su entorno. Además, se respaldan las tres actividades por proyecto ya que como lo señaló Ramírez Montoya (2010), éste “consiste en lecciones planeadas y actividades sobre tópicos particulares que el maestro considere que los niños aprendan, llevando en cada una de ellas un enlace para una mejor comprensión de ello” (p.187).

Cada de una de las actividades se realizaron de acuerdo con la edad y habilidades de los niños, llevando en ellas el trabajo por proyecto como dibujar, escribir, leer, anotar observaciones, como lo sustentó Ramírez Montoya (2010).

Del documento Aprendizajes Claves para la Educación Integral (Secretaría de Educación Pública, 2017) se retomó el Campo de Exploración y comprensión del mundo natural y social, con el organizador curricular 1 Mundo natural y Organizador Curricular 2 Exploración de la Naturaleza con los aprendizajes Claves de Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza.

Para la parte de inicio, se rescató sus saberes previos, motivándolos al tema y cuestionándoles ¿Qué es la primavera? y ¿Qué cosas hay en ella? ¿Dónde podemos ver animales? ¿Qué animales conocen? ¿Qué cuidados tienen los animales? ¿Dónde podemos ver animales cerca del jardín? ¿Qué plantas conocen? ¿qué cuidados deben de tener? Escuchando la participación de cada uno de ellos, así mismo, se contó un cuento “ya llegó la primavera”, “mis amigos los animales” “el jardín de mi abuelita” para ampliar más su conocimiento. En esta etapa se rescató como evidencia para el portafolio un video de la participación de los alumnos.

Posteriormente, en la etapa de desarrollo los alumnos representaron por medio de un dibujo sus saberes previos, en donde dibujaron qué era la primavera, los animales o las plantas rescatando otra evidencia para el portafolio.

La siguiente actividad que se realizó fue el trabajo práctico de acuerdo con Ramírez Montoya (2017) consiste en exploración, en donde los alumnos salieron del salón a observar los cambios que había y las características principales de cada tema, al regresar al salón realizaron el registro de lo observado. Rescatando como evidencia la exploración y el registro.

De igual manera, la investigación acerca de lo qué es la primavera, su animal favorito y la elaboración de un cartel acerca de los cuidados de las plantas, llevarán su exposición y su maqueta en el tema de los animales. La evidencia que se rescata fue el video de sus exposiciones.

Estas actividades son el corazón del trabajo de un proyecto, debido a que los alumnos investigan, forman conclusiones con base a sus observaciones, exploran, predicen y discuten sus conocimientos (Ramírez Montoya, 2017).

Los alumnos realizan una coevaluación de sus exposiciones cuestionándoles ¿cómo puedes mejorar el trabajo de tu compañero?, ¿qué le agregarías de tu trabajo al de tu compañero? Se recuperó una videograbación y registros de las actividades realizadas.

Igualmente, se diseñó una actividad con los padres de familia, que consistía en sembrar un árbol junto a sus hijos con el fin de hacer más significativo su aprendizaje y existiera una retroalimentación de lo aprendido en el aula por parte de los padres hacia los niños.

En la parte del cierre, se motivó a los alumnos a participar a la ruleta de preguntas, la cual consistía en girar la ruleta y la pregunta que quedara en la flecha es la que debían contestar, un ejemplo de ellas es ¿qué estación del año renacen

las flores? ¿Qué cambios hay en los árboles cuando llega la primavera? ¿qué animales son domésticos? ¿Cómo se pueden cuidar? ¿Qué tipos de animales hay? ¿Qué plantas existen en el jardín? ¿Qué cuidados deben tener?

Finalmente, se realizó un ejercicio de evaluación para recuperar las conceptualizaciones que los alumnos tienen referente a la temática vista de la semana, en donde indicaron qué estación del año vieron, identificaron y agruparon los animales domésticos y salvajes y qué es lo que necesitan las plantas para crecer, cada uno adecuado a las necesidades de los alumnos, diseñado de acuerdo con el nivel de complejidad para cada grado. Al finalizarlo, realizaron una autoevaluación por medio de cuestionamientos ¿qué sabía? ¿qué aprendí? ¿cómo aprendí?

La evaluación fue con base en las evidencias de las actividades por medio de una rúbrica socioformativa que apoye la reflexión del docente (Ver apéndice F).

Así mismo, se realizarán videograbaciones y se capturarán fotografías para en análisis de las actividades, se utilizó como recurso la página web “WIX”, donde su subió y organizó las evidencias por cada campo formativo, realizando una reflexión de éstas.

Otros de los recursos que se utilizaron fueron hojas, cartulinas, ejercicio impreso, cuentos, crayolas y pintura.

Todo esto se registró con la transcripción del registro de observación videograbado (Ver apéndice G).

Análisis de datos

Este proceso inició al obtener los datos de la transcripción, haciendo uso de

los siete puntos que propusieron Taylor y Bogdan (1992) en el proceso metodológico una vez que se examinaron los temas.

Se vio en la necesidad de leer varias ocasiones el documento de datos, el cual se utilizó en la fase diagnóstica y en la de intervención del software The Intelligent Qualitative Analysis Program (Qualrus) en donde se segmentó y codificó la información, registrando aquellos aspectos que fueron relevantes al tema, rescatándolos y dando lugar a las categorías.

Para ampliar el panorama se leyeron consecutivamente los estudios que se relacionaban al tema.

Aspectos éticos

Respecto a los aspectos éticos Walker (1997) señaló que “la confidencialidad y el anonimato presentan dificultades variables según sea el punto de partida de la investigación, ocultando la identidad de los sujetos” (p.38)

Para resguardar el anonimato y la confidencialidad de los sujetos participantes de la investigación se diseñaron códigos para publicar las transcripciones, por ejemplo, RO, E1, RO E2, RO E3, que significa, registro de observación diferenciándolos por números, y la E de estrategia ya sea la 1, 2 o 3, utilizando “D” para la docente. “A” para los alumnos con respecto consecutivo.

Capítulo 4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados del diagnóstico y de intervención organizados por categorías y subcategorías. Estos hallazgos fueron recopilados a través del análisis de datos que arrojaron los instrumentos utilizados.

Resultados de diagnóstico

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos en el diagnóstico, se considerando las siguientes categorías (a) momentos de evaluación y (b) mediación pedagógica.

Momentos de evaluación.

Dentro de la evaluación en preescolar es fundamental mejorar el desempeño de los alumnos e identificar las áreas de oportunidad ya que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, por consecuente se consideró como categoría los diversos momentos de evaluación como diagnóstico, formativa y sumativa. En este análisis se presentan (a) evaluación y (b) coevaluación.

Dificultades en el desarrollo de la autoevaluación.

La autoevaluación criterio que se realiza a sí mismo, reflexionando y evaluando acerca de su propio trabajo. Durante la clase, la docente promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto a las actividades que desarrolla. Evidencia de ello fue cuando la docente dijo

M: A mí no me digan el resultado, ni a sus compañeros, ustedes lo deben de escribir y no le deben de copiar a su compañero de a un lado porque ahorita lo vamos a revisar. ¿Ya contaron bien? ¿Está correcto?

Los alumnos tomaron el papel del evaluador, sin embargo, les costó, consideraban que el resultado anterior que habían registrado era el correcto, por otro lado, resultó que una alumna mostró frustración y/o desesperación por ello, no mostraba paciencia al comparar su resultado con el correcto que estaba escrito en el pizarrón.

Coevaluación de las exposiciones

Es la evaluación que se realiza entre pares, a través de sus propios juicios evalúan a sus compañeros. Como ejemplo, se puede rescatar lo siguiente

M: los de tercero, no deben de decir a quien les tocó. Los de tercero, me van a revisar ahorita los de sus compañeros vamos a ver...

A1: aquí te voy a poner una tacha.

M: la respuesta, escuchen ¿los de tercero ya tienen su lápiz en la mano?

T: ya.

M: sin gritar, ahí hay en la bolsa. La primera respuesta, bájate de ahí, Diego. La primera respuesta de la primera suma, es el número 7, si su compañero puso el número 7 en la primera le ponen la palomita.

A12: ¿nosotros o qué?

A1: sí.

A8: si ya le puse palomita.

Dicho lo anterior la coevaluación reflexiva a la edad de los participantes se puede dar de una manera egocéntrica por querer resaltar y evidenciar al resto de sus compañeros. Sin embargo, lo realizaron de manera muy mecánica y como

juego, debido a que realizaban una tarea que usualmente la docente realiza, creyéndose ellos dicho papel.

Retroalimentación

Es el proceso que el docente lleva a cabo al final de la evaluación para fortalecer lo aprendido; por esta ocasión se realizó por medio de binas y sólo con el grupo de tercer grado, tomando en cuenta las áreas de oportunidad que se tienen que fortalecer. Durante la clase la educadora rescató y sistematizó, de manera pertinente, los conocimientos previos, así como los que fueron adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma poco significativa. En ejemplo de ello, se rescató lo siguiente:

M: Éste es el signo de igual, ¿este es el signo de qué?

A14: de la iglesia.

M: ¿de la iglesia? Sí, pero porque es una cruz.

A6: la T la T.

A1: la cruz de la iglesia.

M: Si, muy bien en la iglesia hay una cruz, pero aquí la manejamos como el signo de más ¿Y qué significa más? ¿Qué es lo que tienen que hacer en las sumas? (ROD).

Dicho lo anterior, se observa que lo realiza por medio de cuestionamientos que se consideran poco acertados para su edad, debido a que no se da la respuesta que quiere y la docente es la que complementa las ideas.

Mediación pedagógica

Para esta categoría, se retoman las ideas de Tébar, quien define la mediación pedagógica como las acciones que promueven la interacción y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera significativa.

Esta categoría se consideró debido a que es la intervención que realiza el docente para el logro de los aprendizajes de los alumnos, siendo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de ello fue:

M: Pero primero, levantando la mano sin gritar quiero que... todavía ni les pregunto y ya están levantando la mano.

A1: Maestra voy a poner...

M: Quiero que alguien pase a escribirme la fecha del día de hoy.

A2: Yo no.

A3: Yo no.

A4: yo no.

Se consideró la generación de las preguntas, al momento de dar la consigna falta que sea un poco más clara, esta dificultad repercute al momento de generar la evaluación, ya que no se cuenta con evidencias de los alumnos en donde ponga en práctica su pensamiento crítico y reflexivo.

Resultados de intervención

A realizar el análisis de los datos recabados en los registros de observación videograbado y el diario de campo, se encontraron diferentes hallazgos que ocurrieron en la práctica, dando como resultado la construcción de las siguientes categorías (a) portafolio de evidencias y (b) aprendizaje mediado; que a su vez se dividió en subcategorías que se mencionarán en seguida.

Portafolio reflexivo

Por medio de los datos que se rescató durante las actividades realizadas, se percató que el portafolio de evidencias del alumno se realizó de forma reflexiva y permitió conocer el avance y retroceso de los alumnos, debido a que se realizaron procesos de autoevaluación y coevaluación en los alumnos, lo que brindó una retroalimentación adecuada a los aprendizajes obtenidos; del diario de campo se rescató que:

(D): Se considera que mantuvieron el interés en la actividad, ya que terminaban el registro con un corral y pasaban al siguiente. Por otro lado, la docente dialogaba con los alumnos haciendo cuestionamientos acerca de qué cuidados conocían de ellos y que riesgos podrían correr al acercarse, dejando que exploraran y mostraran las inquietudes (DCE2).

Se observó que la docente realizó una reflexión sobre el trabajo, haciendo el proceso de enseñanza aprendizaje significativo, Díaz, Rigo y Hernández (2012) sustentaron que “los portafolios pueden ser instrumentos idóneos para valorar y reflexionar al respecto del avance de competencias y aprendizajes, en la lógica de la recuperación y análisis de evidencias que dan cuenta a un nivel de progreso” (p.29).

Dicho lo anterior, al realizar un análisis crítico reflexivo de la práctica, permitió dar un valor a los aprendizajes esperados alcanzados, recuperando áreas de oportunidad presentadas y actitudes por mejorar; así mismo, se rescata que

(D): Se considera que se obtuvo resultados favorables, todos los alumnos quisieron pasar a compartirlo, mencionando alguna de sus características y

cuidado, la docente realizaba cuestionamientos que permitían una reflexión del trabajo realizado, por ejemplo ¿Qué te falta por mencionar? O preguntaba al resto que evaluara el trabajo de su compañero con cuestionamiento como ¿Qué pueden agregar al trabajo de su compañero? ¿Cómo lo pueden mejorar? Los alumnos participaban con características y cuidados de ellos (DCE2).

Al respecto, Schön (2010) señaló que

La práctica profesional reflexiva permitió al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar (p.1).

A través de la reflexión el docente va construyendo su práctica y dando un significado a ella, tomando decisiones adecuadas para la mejora de su práctica profesional, así mismo, pone al alumno y un papel reflexivo que tendrán que evaluar.

Evidencias de Lenguaje y Comunicación

Durante la intervención se utilizó este campo de formación académica, formando parte del portafolio de evidencias de los alumnos, en la mayoría de las situaciones de los alumnos el lenguaje va inmerso, ya que se concibe como

una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción

del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual (Secretaría de Educación Pública, 2017, p.181).

Reconociendo que es un campo medular para adquirir los conocimientos de los alumnos de la intervención se rescata lo siguiente:

RO1D: Bien, denle un aplauso a su compañera, a ver pásale AA.

RO1AA: Buenos días maestra y compañeros.

RO1D: buenos días, saluden.

RO1T: buenos días.

RO1M: Muy bien, ¿qué más?

RO1AA: eh la primavera.

RO1AJ: salen las flores.

RO1AA: en la primavera salen las flores.

RO1D: ¿qué nos puedes compartir de la primavera?

RO1AA: Los pajaritos cantan.

RO1D: los pajaritos cantan, qué más.

RO1AJ: que despertaron las abejas.

RO1D: sh.

RO1AA: ah que se comen las destas miel [sic].

RO1AJ: ¡Flores!

(Ver apéndice H)

Dicho lo anterior, las alumnas mostraron un dominio del tema, expresaron sus ideas acerca del él, atendieron lo que les decían en interacción con sus compañeros, así mismo, el resto de los alumnos escucharon las ideas de sus

compañeras. De igual manera, el implementar las exposiciones en los alumnos, los ayudó a mejorar su seguridad al hablar frente al resto del grupo y de una forma más formal. Lo anterior coincide con lo que sustenta la SEP (2017) “El lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente” (p.61).

Se apreció que en esta actividad 8 niños lograron el nivel autónomo al participar frente a sus compañeros y comunicar lo que observaron e identificaron de la estación del año, así mismo, 5 lograron el estratégico, donde además de comunicar las características de los seres vivos, aplicaron los cuidados de estos, haciendo sus trabajos por sí solos y aplicándolo a su vida cotidiana. El resto del grupo se encuentra en receptivo-resolutivo, identifican el tema, sin embargo, todavía se les dificulta expresarse frente al grupo y hacer un análisis de lo observado.

Otro ejemplo que se rescató es:

RO2D: Ahora pasará una de segundo, a ver AA qué fue lo que tu observaste y lo que registraste.

RO2AA: Las borregas, los borreguitos, las gallinas.

RO2D: Sentada AD.

RO2AA: Los cotorros.

RO2D: Los cotorros, ¿cuál fue tu favorito?

RO2AA: El borreguito.

RO2D: El borreguito y cómo es el borreguito.

RO2AA: Be.

RO2D: Así le hace, pero ¿cómo es?

RO2AA: Es bonito, le da mucho amor, le dan de comer y mucha agua.

RO2AJ: Y a veces si son bebés les dan teta a veces.

RO2D: Si son bebés le dan teta, qué otras características conocen, cómo pueden mejorar el trabajo de AA.

RO2AD: Son dulces.

(Ver apéndice I)

Como se observa, el alumno explica cómo es y argumenta el por qué le gusta o disgustan los animales, así mismo, la experiencia de oralidad favoreció al comunicarse con otros, usando cierto vocabulario, movimientos, posturas y gestos corporales.

De igual manera, se identifica en el nivel de desempeño estratégico, muestra el análisis de lo que observó y contribuye con el resto del grupo con la retroalimentación de ello, así mismo, vincula su aprendizaje con su realidad.

Evidencias de Exploración y conocimiento del mundo natural y social.

Otro campo de formación académica que se rescató para el portafolio fue el de Exploración y conocimiento del mundo natural y social, en donde se promovió que los alumnos desarrollaran su curiosidad, imaginación e interés por aprender acerca sí mismos, las personas con quien conviven y de los lugares que se desenvuelven, un ejemplo de ello es

RO2D: ¿Qué más conocen o saben de las mariposas? Levantando la mano, AD.

RO2AD: Hay una mariposa monarca que tiene anaranjado y

RO2AJD: Blanco

RO2AD: No, es negro

RO2D: Conocen las mariposas monarcas que son anaranjado con negro, AA ¿tú que conoces de las mariposas?

RO2AD: A Mí una vez se me paró una aquí, estaba aquí paradita.

RO2AA: En tus narices, ellas se paran en las narices.

RO2AA: Hay de color celeste.

RO2D: Tú te quieres disfrazar de abejita ¿Qué más conocen de las mariposas?, a ver levantando la mano si quieren participar. ¿alguien sabe cómo nacen las mariposas?

RO2AD: Ah ¡en un capullo! Son como orugas.

RO2AJD: ¡eh! No, se parecen como gusano y se convierten con telaraña.

RO2D: Se parecen como gusanos y ¿se convierten en qué?

RO2AJD: Gusanos y se convierten con telaraña y se hacen mariposas.

RO2AD: Maestra, pasan muchos, muchos años hasta que ya salen del capullo.

RO2AJD: Como en las caricaturas que la niña tenía un gusanito y se convirtió en mariposa.

(Ver apéndice J)

Como se muestra, los alumnos comunicaron hallazgos al observar seres vivos, utilizaron su registro y así mismo, describieron y explicaron las características comunes que identificaron entre los seres vivos que observaron y la naturaleza de su alrededor; que los alumnos realicen este

tipo de actividades como indagar por sí mismos permite “favorecer el desarrollo de las capacidades ya actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo” (SEP, 2017, p.255).

Aprendizaje situado

En esta categoría se consideraron todos aquellos aprendizajes contextualizados a las necesidades de los alumnos, que permiten su uso en la vida cotidiana. Estos se desarrollan con otros, alumnos o profesores que le permiten “apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir” (Gutiérrez, 2008, p.1). Un ejemplo que se rescató del aprendizaje situado es:

RO2D: Y cuál es tu favorito.

RO2AJ: El caballo, le damos amor, agua, pastura y todo eso.

RO2D: ¿Qué pueden6 agregar ustedes al caballo?

RO2AE: Agua.

RO2D: A ver ¿cómo lo podemos cuidar, AA? Levantando la mano.

RO2AA: lo podemos soltar.

RO2D: lo pueden soltar ¿cómo cuidan ustedes los caballos?

RO2AA: Lo podemos soltar en el potrero.

RO2D: ¿le ponen el qué AE?

RO2AE: Y hay que ponerle la montura.

Se identificó que los alumnos vinculan sus conocimientos con el aprendizaje dentro del aula, ya que como se muestra, van mencionando acerca de los cuidados

de los animales que ellos ya saben realizar debido a que, lo hacen de una o dos veces por semana en su hogar. Lo anterior coincide con lo señalado por Gutiérrez (2008) respecto a los elementos que inciden en el aprendizaje significativo

los factores que facilitan la interacción entre aquellos, como de otros de tipo individual que, al influir en las modalidades de actuación de los participantes del proceso educativo, determinan las formas en que el estudiante selecciona y utiliza estrategias y procedimientos para lograr aprendizaje significativo (p.5). Otro ejemplo del análisis es

RO2D: Pero que le pueden, a ver vamos a escuchar ¿cómo podemos mejorar el trabajo de AAJ? AD, si ya mencionaron algunos de los cuidados de las borregas, qué más le faltó mencionar acerca de las borregas.

RO2AD: Amor, darle de comer.

RO2AJ: Darle agüita o teta.

RO2D: O teta si es muy pequeño.

RO2AD: Y sacarlo a pasear.

RO2D: A dónde lo tienen que llevar a pasear.

RO2AA: A comer y a pasear.

RO2AE: A tomar agua al potrero.

RO2AJ: Maestra sabes que las borregas también comen cascara de naranja
Como se muestra, los alumnos identifican ciertos detalles de los cuidados debido a que lo viven cotidianamente, al realizar la exposición vinculan su conocimiento con lo que explicó el docente durante la clase.

Saberes previos

Se consideró los saberes previos dentro del aprendizaje situado debido a que se reconocen los conocimientos que el alumno ya trae de casa, teniendo un antecedente de ello y así poder enriquecer el conocimiento nuevo, un ejemplo de ello es:

RO1D: Era del amor y de la amistad.

AE ¿qué será la primavera?

RO1AE: Había patos.

RO1D: ¿Qué hay patos muy bien, en dónde veían los patos?

RO1AD: En la presa.

RO1D: ¿En dónde?

RO1AD: En las presas.

RO1D: En las presas salieron los patos. Permíteme. AAJ

RO1AA: Los gusanitos.

RO1D: Los gusanitos ya salieron también de los árboles. AR. ¡AK y AEA por qué no se sientan y no se callan!

RO1AR: Las mariposas.

RO1D: Las mariposas, también hay.

AD RO1AD: Nacen las hojas de los árboles.

RO1D: Nacen las hojas de los árboles, muy bien, como el árbol que tenemos acá a lado. AJ.

RO1AJ: Hay Gusanos.

RO1M: Hay gusanos, AR.

RO1AR: Ardillas.

En este sentido, se observa que los alumnos exponen sus saberes previos que han adquirido con sus observaciones y vivencias en su contexto Tobón, Pimienta y García (2010) sustenta que se debe saber llevar acabo la mediación con los alumnos “para que aprendan y consoliden las competencias, se tiene que partir de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes, acuerdo con las competencias y contenidos y problemas” (p.20).

De modo que para que un aprendizaje se consolide es necesario tomar en cuenta la información que ya tiene almacenada en su memoria debido a experiencias pasadas y así se pueda hacer un aprendizaje significativo, de acuerdo con la visión de la teoría de la asimilación cognoscitiva del aprendizaje Tobón, Pimienta y García (2010) retoma a Ausubel donde sustenta que “la aplicación de mecánica del aprendizaje en el salón, manifestando la importancia que tienen el conocimiento y la integración de los nuevos conocimientos en las estructuras cognoscitivas previas del alumno, y su carácter referido a las situaciones socialmente significativas” (p.45). Esto afectando positivamente en el aprendizaje del alumno.

Mediación adaptada

Esta cualidad del mediador se consideró dentro del aprendizaje situado debido a que el docente debe adaptar sus estrategias de acuerdo con el contexto, de acuerdo con lo que exige la Secretaría de Educación Básica en México “considera el aprendizaje como “participación” o “negociación social” un proceso en el cual los contextos sociales y situacionales son de gran relevancia para producir aprendizajes “(SEP,2017, p.37) como el siguiente ejemplo

RO1D: Mande, AM. AA aquí te vas a quedar eh. ¿Cuándo entran aquí para su casa, ven los patos? O no los ven. ¿Dónde ven los patos?

RO1AD: En el agua, en la presa.

RO1D: ¿En la presa de atrás hay patos?

RO1T: Si.

RO1D: ¿También?

RO1T: Si.

RO1D: ¿Si los han visto?

RO1T: Si.

RO1AD: Maestra, maestra.

RO1D: También los conejitos, ya vieron que también ya salieron los patitos de la presa.

RO1T: Si.

RO1AK: Yo lo vi maestra.

RO1AJD: Maestra yo los vi y un pajarito.

En lo anterior se observa que la docente pone como punto de referencia un lugar que todos alumnos conocen para que de ahí empiecen a construir su conocimiento, coincidiendo con los aportes de Tébar (2009) quien señala que la mediación es “una forma de interacción que abarca todos los ámbitos de la vida de los educandos. Los mediadores son todas las personas que organizan con intencionalidad su interacción y dan significados a los estímulos que recibe el educando”. (p.103).

Así mismo, se planeó considerando la edad, contexto y maduración intelectual de los alumnos para así asignar diferentes tareas de acuerdo con el reto cognitivo, pero con un mismo propósito.

Mediación docente

Tras la aplicación de la estrategia un punto predominante de ella fue la intervención docente, ya que las interacciones que realizaba la docente estaban inmersas en los resultados de dicha investigación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, un ejemplo de ello fue la organización del grupo y tiempos, que se retoma en el diario de campo es:

DC E2: A pesar de trabajar fuera del aula, la organización de los tiempos fue adecuado, así mismo, la mayoría de los alumnos participaron, habrá que trabajar con dos alumnos la cuestión de reglas para una sana convivencia.

Dicho lo anterior, se sustenta con los aportes de Tébar (2009) ya que el docente promovió una innovación y creatividad con compromisos concretos y participación para evitar la rutina y el inmovilismo, en las estrategias y técnicas de su manera de enseñar, la forma de aprender y los criterios de evaluación. Otro ejemplo que se puede rescatar de la intervención es:

RO2D: A ver vamos a escuchar, cada uno pasará a exponer lo que registró en la observación, acuérdense que mencionarán las características de los animales domésticos que vieron ¿quién quiere pasar?

RO2T: Yo, yo, yo.

RO2D: A ver AD pásale, te escuchamos

Como se observa, el docente le hizo saber al alumno que lo escucha y le da la libertad para participar frente al grupo, al respecto Tébar (2009) sustentó que mediar en el campo educativo, significa dotar al alumno de las estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de comunicación para aprender a aprender y para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Creatividad en el ambiente de aprendizaje

Se consideró que la creatividad se ve inmersa en la mediación pedagógica que se realizó, debido a que, al diseñar las actividades de la estrategia se planeó salir del aula y de la escuela para poder observar a los animales de cerca, por ejemplo:

RO2D: tengan cuidado por donde caminan, recuerden que van a dibujar los animales que observen, vean muy bien cómo son, qué comen y cómo se comportan.

RO2AJD: Se están comiendo el lodo.

RO2AJ: Qué asco, yo ya hice eso.

RO2AA: Yo ya le hice su oreja.

RO2D: miren el borreguito ¿qué es lo que están haciendo?

RO2AE: Mama.

RO2AE: Come chiche.

RO2AD: Está comiendo con su mamá, miré maestra La oveja.

Dicho lo anterior, se identificó que los alumnos con esa actividad se veían motivados, así mismo, reconocieron y se apropiaron de las características de diferentes seres vivos de una manera creativa, Ruíz (2004) sustentó que

el trabajo diario en las aulas, y la búsqueda del desarrollo potencial de la capacidad creativa es importante tener en cuenta las implicaciones sobre la motivación y la creatividad, para la propuesta en práctica de modelos, programas y/o estrategias didácticas o curriculares (p.156).

Por otro lado, se observó un ambiente creativo ya que los alumnos relacionaron sus conocimientos previos con lo que observaban, puesto que la mayoría de los alumnos contaban con experiencia por tener animales de ese tipo en casa. Campos y Palacios (2018) infieren que “las interacciones de una persona con su contexto social (familia, escuela, sociedad), determinará la importancia que se otorgue a la creatividad en el desempeño de cualquier función: artística, laboral, académica, personal” (p.173).

Por lo tanto, el que los alumnos salieran a observar, tocar y registrar favoreció las interacciones sociales con su contexto, ya que mencionaban lo que realizaba cada uno de los animales y sus cuidados, incluso causando asombro en la docente por el conocimiento que tenían del tema.

Así mismo, se identificó que se obtuvo un pensamiento creativo al momento de tener la experiencia de la exposición de los cuidados y descripción de los animales, ya que como lo afirmó Duarte (2017) “el conocimiento que adquiere un alumno es transferible de una situación a otra, lo cual requiere una serie de capacidades que sólo pueden ser explicadas a través del pensamiento creativo” (p.2).

Mediación del conflicto cognitivo

Se identificó que la docente con ayuda de consignas claras y objetivas para los alumnos realiza el proceso de coevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su papel como mediadora, implementó dichas consignas que pondrían en conflicto cognitivo a los alumnos, por ejemplo:

RO2D: Esos son los animales domésticos que tú dibujaste, pero ¿cuál es tu preferido?

RO2AD: El caballo.

RO2D: Y ¿qué nos puedes decir del caballo?

RO2AD: El caballo es muy bonito, no te hace nada y siempre le damos de comer.

RO2D: aja, a ver qué puede mejorar ustedes a lo que ella dijo del caballo, qué creen que le haya faltado mencionar acerca de los caballos. ¡Levantando la mano! AM. (RO E2 D).

De esta manera, se consideró que los cuestionamientos realizados por la docente permitieron generar un ambiente adecuado para la coevaluación grupal en los alumnos. Antón y Moraza (2010) sustentan al respecto que “centra en las valoraciones que hacen los estudiantes de sus compañeros sobre el funcionamiento del equipo o grupo de trabajo en el que han participado, a la que denominamos coevaluación intragrupo” (p. 689). Por otro lado, se rescata que:

RO2D: les damos agua, muy bien ¿cómo pueden mejorar el trabajo de AJD?

RO2AA: Le dan amor.

RO2AD: Le dan agua.

RO2AE: Le dan de comer.

RO2D: ¿Cómo son, AJD?

RO2AJD: Tiene las orejas largas.

RO2D: Muy bien, qué más, cómo son los burros

RO2AA: Tienen patitas.

RO2AE: Y cuando comen zacate le hacen así *simula el sonido del burro*

RO2D: Cuando comen zacate le hacen así, rebuznan

Este procedimiento fue de carácter procedimental debido a que “implica un saber hacer, en donde el alumno da una valoración, comprende y reconoce la información, a partir de situaciones significativas y funcionales para que pueda ser aprendido con la capacidad para utilizarlo cuando sea necesario” (Zabala y Arnau, 2007, p.25). Ya el alumno va dando una valoración de lo que entiende, externándolo con el resto del grupo.

De igual manera, Tébar (2003) lo sustenta como una situación transitoria ineludible para aprender, según Piaget; ya que el contrastar dudas, cuestiones de otros alumnos, es también una forma de provocar la mediación entre iguales para que surja el debate o se aclaren los dilemas. El manejo del conflicto cognitivo resulta de enorme eficacia para el aprendizaje comprensivo y para despejar dudas, ya que permite un desequilibrio de estructuras mentales que hace que los alumnos busquen una solución para comprender o explicar más acerca del tema.

Significatividad

Esta sub categoría se consideró porque dentro de la intervención se buscó contextualizar para que los alumnos encontraran un significado en el proceso de enseñanza- aprendizaje, así mismo, los aprendizajes esperados que se tomaron en

cuenta para la intervención se buscó que se convirtieran en un aprendizaje significativo, como el siguiente ejemplo:

RO3D: vamos a sembrar ahorita nuestro frijolito para poder ver cómo va creciendo nuestra plantita, AA y AK escuchen por favor. Saldremos en orden, ahorita entregaré a cada quien su frijol.

RO3AA: yo quiero maestra.

RO3D: sí, ahorita se los entrego, en orden por favor. Salimos al patio.

RO3AD: maestra yo tengo dos.

RO3D: a ver AA qué es lo que haremos.

RO3AA: haremos un pozo y luego metemos la planta.

RO3D: a ver AJ, cómo le debemos de hacer.

RO3AJ: primero le hacemos un hoyito y luego metemos la semilla y ya le echamos.

RO3AR: hacemos un pozo y luego le echamos el deste y luego ya le aplanamos.

RO3D: vamos a esconder nuestra semillita en tierra, así como lo hice, lo observaron cómo lo hice.

RO3AE: ¿ya? ya la meto maestra.

RO3D: de uno por uno, vayan haciendo la fila atrás de AA.

RO3AA: atrás de AA.

RO3D: sí, hay que esperar.

Como se muestra en lo anterior, los alumnos llevaron la teoría a la práctica, ya que contaban con un conocimiento acerca de la siembra, además de la explicación que dio el docente dentro del aula, al salir los alumnos mencionaron los pasos que se deberían seguir, esto se sustenta de acuerdo con Tébar (2009):

El maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que se pretende que adquiera, es el guía en la construcción de conocimientos del propio alumno. Para ello tienen que ayudar al niño a que establezca relaciones sustantivas entre lo que ya conoce y lo que aprende, y a que reflexione sobre el contenido investigando, discutiendo sus ideas y escribiendo lo que ha descubierto. (p.2).

Dicho de otra manera, el alumno alcanzará el aprendizaje esperando al lograr que él pueda enlazar sus conocimientos previos, conocimientos dentro del aula y con la práctica y así pueda darle significatividad a su aprendizaje.

En síntesis, este capítulo permitió identificar ciertos hallazgos que se presentaron en la realización de la estrategia diseñada, considerando la reflexión dentro de la intervención del docente, como parte fundamental dentro de la evaluación de preescolar, así mismo el contextualizar las actividades que se diseñen para los alumnos.

Conclusiones y recomendaciones

En los apartados anteriores de esta investigación se ha desarrollado la cuestión de la evaluación en preescolar, haciendo uso del portafolio de evidencias reflexivo en este proceso para la transformación de la práctica docente y con su uso, promover una retroalimentación entre pares y docente-alumno.

En seguida se realizará una reflexión acerca de las conclusiones y recomendaciones de este trabajo.

Conclusiones

Se concluye que el portafolio de evidencias promueve la reflexión para la transformación de la práctica de diversas maneras, por ejemplo, permite tener una visión de cómo enseña el docente con las evidencias multimedia donde se rescatan videos y audios de las clases, cómo se evalúa el aprendizaje, concientiza de lo que el alumno aprendió y qué falta por aprender, conociendo sus fortalezas y áreas de oportunidad, además de sistematizar las producciones que realizan los alumnos y así analizar sus avances y la forma en que se atendieron sus necesidades

De manera análoga, la reflexión llevó a evaluar de una forma diferente y más personal a los alumnos, basándose en experiencias reales que se presentaron, permitió que el docente identificara esas fallas que tiene al momento de planear y evaluar, sin embargo, llevarlo a cabo requiere una buena organización y disposición de tiempos, ya que se hace la retroalimentación oral y escrita en las evidencias de los alumnos.

Otro cuestionamiento fue, ¿cómo diseñar indicadores de evaluación idóneos para las rúbricas en nivel preescolar? Se concluyó que no se debe de perder el

propósito del aprendizaje esperado que quiere que desarrolle el alumno, así mismo, considerar los aspectos sociales de la comunidad educativa, para que la evaluación auténtica cumpla su función de evaluar la respuesta de los alumnos ante los desafíos que se le presenten.

Finalmente, otro de los cuestionamientos fue ¿cómo favorecer la autoevaluación y coevaluación entre los niños preescolares? El cual se consideró que por medio de actividades en donde se ponía en juego el lenguaje oral, adecuados a su edad, pueden expresar juicios orales al trabajar con su compañero o su propio trabajo, así mismo, utilizar la creatividad en las actividades de intervención, diseñando consignas al momento de realizar las exposiciones, recabando datos de manera sistemática ellas y poniendo en reflexión a los alumnos.

Con las actividades diseñadas se favoreció la autoevaluación y coevaluación entre los alumnos, al hacer uso de consignas como ¿Cómo podemos mejorar tu trabajo? ¿Cómo podemos mejorar el trabajo de tus compañeros? Los alumnos tenían un proceso metacognitivo que les permitía dar un juicio a lo trabajado, a pesar de su corta edad exponían sus comentarios y sugerencias de las actividades.

Asignar los espacios de ciertas actividades para que los alumnos tuvieran diferentes experiencias fuera del aula, incluso fuera de la institución que les permitiera explorar, oler, sentir y registrar, resultó más atractivo e interesante para ellos.

Se concluye que el desempeño docente respecto a los procesos de evaluación mejoró tras la realización de esta investigación, reduciéndose el desfase que existía en la retroalimentación de las competencias de los alumnos y uso de

instrumentos evaluativos inadecuados para una retroalimentación significativa y pertinente.

Recomendaciones

Para hacer uso del portafolio de evidencias, se sugiere, tener preparadas una gran variedad de actividades extras al momento de evaluar con los alumnos, que les permita estar concentrados en ello y no perjudique al control del grupo, debido a que, al momento de hacer la evaluación individual se tienen que hacer cuestionamientos para comprender el trabajo y así realizar los registros en las evidencias.

Es importante realizar la coevaluación y autoevaluación de manera permanente pues esto favorece el pensamiento crítico y reflexivo de lo realizado.

Se sugiere el portafolio en preescolar para evaluar la práctica docente y mejorar la intervención que se realiza durante la evaluación, y así poder dar un seguimiento del desarrollo de los aprendizajes esperados.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2008). Conocimiento complejo y competencias educativas. *Ide@s CONCYTEG*, 3(39), 12-28. Recuperado de <http://www.concyteg.gob.mx/>
- Airasian, J. (2001). *Classroom Assessment. Concepts and Applications*. [Evaluación en el aula. Conceptos y aplicaciones]. Boston: McGraw-Hill
- Antón, A. y Moraza, J. (2010). Experiencias de coevaluación entre iguales: valoraciones de los alumnos y del profesor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 687-693. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325072>
- Ausubel, D. P. (1984). "El aprendizaje receptivo y la dimensión memorística-significativa". En: Martín-Baró, I. (comp.), *Psicología ciencia y conciencia*. San Salvador: U C A editores.
- Barriga, A, Rigo, M. y Hernández, G. (2012). *Portafolios electrónicos: diseño tecnopedagógico y experiencias educativas*. México.
- Bermúdez, M. y Mendoza, A. (2008). La evaluación en la pedagogía Montessori propuesta de un instrumento. *Educación y Educadores*, 11(1), 227-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411113>
- Campos, G. y Palacios, A. (2018). La creatividad y sus componentes. *Creatividad y Sociedad* (27) 167-183
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21, (2), 149-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>

- Cano, E. (2012). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19, (2), 266- 280. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev192COL2.pdf> 3
- Cárdenas, M y Rivera, J. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 131-141. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200908.pdf>.
- Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid, España: La Muralla.
- Castillo-Arredondo, S., & Cabrerizo-Diago, J. (2003a). *Evaluación Educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson.
- Centro de Estudios Educativos. (2008). *Estándares para la educación básica*. Estándares de desempeño docente en el aula. México: OEI.
- Centro Educativo (2010). Cuadernillo de estándares en el aula.
- Creswell, John W (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 3rd Edition,) Traducción. Cap 5- 6
- Del Pozo, J.A. (2012). Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales. Madrid: Narcea.
- Díaz Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* México: McGraw Hill. pp. 125-163.

- Duarte, J. (2017). Estilos de pensamiento en los procesos científicos y de investigación. *Nómaditas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, (51)
- Foronda, J. y Foronda, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, 19, 15-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>.
- Garita, G. (2001). Aprendizaje significativo: de la transformación en las concepciones acerca de las formas de interacción. *Revista de Ciencias sociales*, (IV), pp. 19-34.
- Gómez, L., Cáceres, M. y Rodríguez, M. (2017). La evaluación del aprendizaje en la educación infantil. *Revista de cooperación.com*, 11, 61-62. Recuperado de <https://www.revistadecooperacion.com/numero11/011-07r.pdf>
- Gutiérrez, A. (2008). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante*, México. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. (6^a ed.). Buenos Aires, Argentina: CICCUS
- Hermosilla, J. (2009). Guía para el diseño de programas socioeducativos de atención a la infancia. *Foro de Educación*, n.º 11, 2009, pp. 287-301. Recuperado de [Dialnet-GuiaParaElDisenoDeProgramasSocioeducativosDeAtenci-3171432](http://www.dialnet.org/Doc/3171432)
- Hernández, J. L., y Díaz, M. A. (2015). *Aprendizaje situado. Transformar la realidad educando*. Puebla: Grupo Grafico.

- Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-hill/interamericana méxico:editiores. Recuperado de ideasConcyteg/Archivos/39022008_CONOCIMIENTO_COMPLEJO_COMPETENCIAS_EDUCATIVAS.pdfHill.
- Horbath, J. y Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México. Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, vol. 9, núm. 1, pp. 59-85. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *PLANEA: Una nueva generación de pruebas*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). Política Nacional de la Evaluación. Documento rector. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PNEE/PNEE_2016.pdf
- Latorre, A. (1996) "*El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel*". Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint
- Luna, E., et. al. (2017). Evaluación formativa de la docencia en preescolar. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Marín Uribe, R., Guzmán Ibarra, I. y Castro Aguirre, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14, (1), 182-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15523175012>

- Martínez, M. y Reina, E. (2011). Estudio de los diarios en los EPORTAFOLIOS del practicum de educación infantil. Análisis de los diarios de los estudiantes. En POIO.
- Martínez, S. y Rochera, M. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1025-1050. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14015564003>
- Medina, A., Domínguez Ma. Y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas de valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 239-255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283326290014>
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Ortiz, O., Viramontes, E. y Campos, A. (2012). La evaluación del aprendizaje basado en competencias en el nivel de preescolar. *Ra Ximhai*, 9, (4), 95-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46129004009>
- Osorio, K. y López, K. (2012). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, (1), 13-30. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art1.pdf>
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro*, 48, 20-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803>

- Picaroni, B., Loureiro, G. y Ravela, P. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: Grupo Magno Editores.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, (29), pp.123-144.
- Ramírez Montoya, S. (2010). *Modelos de enseñanza y método de casos*. México: Trillas. Cap. 3, pp. 169 a 267.
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid
Recuperado de <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>
- Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. (2008) Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. *Perfiles educativos*, 30, (122), 136-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181008>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe. Pp. 70 a 77 y 142 a 147. 149 a 166. Pp. 149 a 166 Pp. 167 a 18
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12 (24), 277-287. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/311/31121089006.pdf>
- Ruiz Rodríguez, C. (2004). Creatividad y estilos de aprendizaje. España. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16703947.pdf>

- Ruiz Rodríguez, C. (2004). *Creatividad y estilos de aprendizaje*. España. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16703947.pdf>
- Sañudo, L. y Sañudo, M. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en la educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7, (1), 31-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num1/art2.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós: Barcelona.
- Schulman, L. (1990). Portafolio del docente, una actividad teórica (pp.45-62). En Lyons, N. (comp.) *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schunk, S. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. PEARSON.
- Secretaría de Educación Pública (2010). Contexto internacional y nacional en que se desarrolla la Reforma Integral de la Educación Básica, en: *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria 2° y 5° grado*, México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Tema 1. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio, en: *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*, México, autor. pp. 9-32
Recuperado de <https://blogfcbc.files.wordpress.com/2011/06/tema1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Programa de Estudios 2011, Guía para la Educadora*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Preescolar. Plan y programa de estudio, orientaciones*

- didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor. Recuperado de https://www.siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_1150.pdf
- Shulman, L. (1998). Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons, N. (comp.). (1998). El uso de portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu, 1999, pp. 44-62.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata, S.L
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós: Barcelona.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Barcelona.
- Tébar Belmonte, L. (2003): *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI, Santillana, Madrid.
- Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Ed. Magisterio. Madrid
- Tobón, S. (2001). Aprender a emprender: un enfoque curricular. La ceja: Funorie.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa*. Estrategia e instrumentos. Mount Dora (USA): Kresearch
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación: México.

- Villarruel, M. (2009). La práctica educativa del maestro mediador. México. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 3. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2957Fuentes.pdf>
- Walker, R. (1997). *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata:Madrid.
- Wiggins, G. (1998). Brindando evaluación continua. *Educative Assesment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Quesquén R. Hoyos, R. Tineo, A. (2013). Bases técnicas e instrumentales de la evaluación del aprendizaje. (Tesis de Magister en ciencias de la educación). Lambayeque. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Wolff, Laurence (2006). Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos. En Arregui, P. (editora) *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Chile: Editorial San Marino.
- Betancourt, J. (2008a). *Atmósferas creativas 2: rompiendo candados mentales*. (2da edición). México: Ed. Manual Moderno.

Apéndice

Apéndice A. Validación de constructo experto 1.

Formato de entrevista para validar constructos

Proyecto: *Portafolio reflexivo como instrumento de evaluación en educación preescolar.*

Estimado investigador.

Le solicito a usted su apoyo para describir los constructos “la evaluación en preescolar”, “mediación pedagógica” e “instrumentos para evaluar competencias”. El propósito de la descripción es la de validarlos ya que serán utilizados para analizar la reflexión que los docentes tienen de la importancia que juega en su cotidianidad escolar.

Para responder a esta encuesta, requiero que usted escriba la definición de cada constructo, la utilidad que tiene para los docentes, así como los comentarios y sugerencias que permitan mejorar la definición.

Agradezco de antemano su colaboración.

Constructo	Definición	Utilidad	Comentarios y/o sugerencias
Evaluación en preescolar	Es la labora más importante de un docente, asimismo, es un proceso que busca, por un lado, promover aprendizajes y, por otro lado, medir el nivel de aprendizaje de alumnos que transitan el primer tipo de educación formal, es decir, el preescolar.	Sirve a los docentes para determinar el grado de efectividad con el que están llevando a cabo su labor principal, es decir, constatar si los alumnos: • aprenden información (conocimiento conceptual), • adquieren actitudes (conocimiento actitudinal) • desarrollan destrezas (conocimiento procedimental) y • reflexionan acerca de los conocimientos anteriores (metaconocimiento).	En general para los tres constructos, sugiero utilizar una validación de expertos en donde obtengas un grado de kappa de cohen de al menos 6.5. Este es un cálculo estadístico que puedes utilizar para dar mayor solides a los constructos que estás definiendo. Aclaro que este test de validación no evalúa el concepto en sí, sino el nivel de acuerdo que tienen los conceptos que te proporcionen otros investigadores, es decir, qué tanto coinciden entre sí.
Instrumentos para evaluar competencias	Son herramientas cualitativas, cuantitativas o mixtas que miden el desempeño de actuaciones, es decir, competencias.	Sirven a los docentes para sistematizar y orientar, de manera rigurosa, las observaciones en términos del nivel y calidad de los desempeños (competencias) de los alumnos, tomando como principal criterio uno o varios aprendizajes esperados, usualmente, siguiendo un plan curricular que se orienta a competencias genéricas y específicas. De esta manera, el docente tendrá insumos para reestructurar su práctica docente y potencializar las posibilidades de que sus alumnos logren los aprendizajes esperados y,	

		eventualmente, las competencias estipuladas en el perfil de egreso.	
Mediación Pedagógica	Desde una visión sociocultural, es uno de los diversos procesos que lleva a cabo un docente para dosificar y equilibrar el tipo de conocimiento (conceptual, procedimental o actitudinal) que enseñará a sus alumnos. Esto considerando la zona de desarrollo próximo -tanto la individual como la grupal- de sus alumnos.	Sirve a los docentes para regular la interacción entre uno o varios aprendizajes esperados y la zona de desarrollo próximo de un alumno o del grupo. Asimismo, este proceso sirve para considerar, hasta donde sea posible, variables que puedan perjudicar o beneficiar el aprendizaje, es decir, utilizar las fortalezas y debilidades -del contexto, de cada alumno y del grupo- para potencializar la adquisición de conocimientos. Por último, también es indispensable para seleccionar, diseñar y aplicar un método instruccional adecuado a las características del grupo, en otras palabras, determinar si los alumnos requieren un método conductual, constructivo, sociocultural o mixto.	

Apéndice B. Validación de constructo experto 2.

Constructo	Definición	Utilidad	Comentarios y/o sugerencias
Evaluación en preescolar	La evaluación en Preescolar es un proceso permanente de verificación de los avances en el aprendizaje de los alumnos, que debe identificarse en el desempeño cotidiano en las tres áreas fundamentales: saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.	Con ello, los docentes identifican áreas de oportunidad en el conocimiento de los alumnos para orientar los temas o contenidos de las situaciones didácticas, el grado de complejidad de los procedimientos y los valores que se deben reforzar dependiendo de las necesidades formativas identificadas.	Considero que hablar de evaluación como proceso es muy general, sugiero especificar si son los instrumentos en que los docentes plasman de manera objetiva lo que evalúan. Otra posibilidad es: si los docentes saben plantear lo que se evalúa en preescolar por decir los contenidos disciplinares, y los procedimientos que se utilizan para evaluar...¿qué y cómo se debe evaluar en preescolar?
Instrumentos para evaluar competencias	Considero que los instrumentos deben diseñarse dependiendo del tiempo en que se vaya a evaluar y los conocimientos o contenidos que se evaluarán. Los aportes de la investigación evaluativa hacen referencia a tres momentos específicos: la evaluación inicial (diagnóstica), la eval. permanente o continua, y la eval. final o sumativa, que en preescolar no se basa en una cantidad sino en las cualidades del conocimiento que presenta el alumno.	Los instrumentos deben estar redactados y estructurados para verificar lo que se aprendió y lo no aprendido, se debe verificar en el desempeño de los alumnos para que puedan exponer o demostrar que saben, hacen y aplican lo enseñado por la Maestra.	Los instrumentos que de acuerdo con la experiencia permiten registrar lo que saben los alumnos son: lista de cotejo, escalas estimativas y las rúbricas de desempeño, con los indicadores o ítems redactados lo más claro y específico acorde a los saberes que los niños deben saber a la edad que tienen, tomando en cuenta los planteamientos del programa de estudios en el nivel.

Mediación Pedagógica	La Mediación se interpreta como un procedimiento didáctico que la docente propicia para que el aprendizaje se optimice, se convierte en pedagógica cuando se implementa con un propósito definido por parte del docente.	La Mediación pedagógica es útil porque permite optimizar el tiempo y los recursos didácticos requeridos en el proceso de enseñar.	Es necesario clarificar si dentro del tema de tu trabajo se plantea la evaluación como una forma de mediación pedagógica, o si son términos separados.

Apéndice C. Registro de observación videograbado fase diagnóstica.

Maestra: Pero primero, levantando la mano sin gritar quiero que... todavía ni les pregunto y ya están levantando la mano

A1: Maestra voy a poner...

M: Quiero que alguien pase a escribirme la fecha del día de hoy

A2: Yo no

A3: Yo no

A4: yo no

M: Quien ya sepa el día... ¡Carolina dame eso! Quien ya sepa que día es hoy

A5: ¡Jueves!

A1: ¡Domingo! ¡Domingo!

M: Pásale, Monse. ¿es domingo? Si ya saben que el sábado y el domingo es para qué

T: para descansar

M: Cuidado... pero jueves empieza con la letra de quién

A 6,7,8: Monseee

M: ¿De monse? ¿Jueves empieza con la letra de monse?

A: 7 MMMM

M: JUEVES

A: 8 Juuuuueves

A 9: J

M: Con la J de Javier

A10: y de Juan Diego

M: y de Juan Diego, muy bien

A10: de Jirafa

M: de jirafa también

A1: hey yo no he visto una jirafa

A9: yo

M: Juev jueeeees con la v de vaca

A11: Carlos, carlos, carlos vas a ir a la feria carlos

M: y si ayer fue... Eduardo... y si ayer fue 7 qué día será hoy

A8: 8

A11: 8

A1: 8

M: pásale carolina, dos puntos y el 8 pero no tiene que estar juntos

M: Muy bien, 8 y quién ya sabe escribir la palabra de

A9: Maestra yo

A11: yo

A12: yooo yooo yooo

A13: ¡YO!

M: pásale, debanhie

A14: hey maestra nos están grabando

M: Saúl

A14: a que si maestra, estás grabando

M: de, la d y la e... Carolina pongan atención. Muy bien

A12: ¡yo!

M: Muy bien, pero ahora en qué mes

A8: yo

A11: dos mil dieciocho

A:7 enero

M: Mes

A5: Marzo

M: de Marzo

A7: yo la escribo maestra

A11: yo

M: alguien más sabe escribir marzo

A6: yo maestra

Apéndice D. Cuadernillo de estándares.

Categoría: Evaluación

Acciones que realizan educadoras y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Autovaloración	Durante la clase la educadora promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase se observa la presencia o ausencia de acciones que promueve la autovaloración de los alumnos sobre sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase la educadora no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase la educadora promueve, de manera ineficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase la educadora promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados	3	Durante la clase se promueve que los alumnos realicen una valoración de las actividades que desarrollan.

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase la educadora promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Valoración entre alumnos	Durante la clase la educadora promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven las valoraciones entre compañeros respecto a sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase la educadora no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase la educadora promueve, de manera ineficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase la	3	Se promueve de manera poco eficiente que los alumnos compartan y valoren sus resultados respecto a alguna actividad.

	desarrolla.	educadora promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		
		4. Durante la clase la educadora promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Valoración de la educadora a los alumnos	Durante la clase la educadora, expresa valoraciones congruentes sobre los Procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven valoraciones de la educadora sobre los procesos y resultados de sus alumnos. En caso de presencia, la congruencia se observa respecto a si las valoraciones acompañan a las actividades desarrolladas, el desempeño de los alumnos y lo previsiblemente esperado.	1. Durante la clase la educadora no expresa valoraciones sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase la educadora expresa valoraciones incongruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase la educadora expresa valoraciones poco congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase la educadora expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.	3	Se expresan valoraciones pocas congruentes ante los resultados de las actividades desarrolladas, se realiza la evaluación sin embargo, falta una retroalimentación.

Apéndice E. Plan de acción de la estrategia de intervención.

Actividad 1	¿Qué es la primavera?		
Propósito	A partir de diversas situaciones los alumnos desarrollen conocimientos referentes al entorno natural, describan características de animales y plantas, asimismo los expresen con movimientos, registros y producciones artísticas.		
Fecha de sesión	Marzo 2019		
Ámbitos de competencia			
Saber conocer	Saber hacer		Saber ser
Identifica la estación del año con sus características principales	Comunicar lo que observa y las características que identificó de la estación del año y de los seres vivos que la conforman.		Participar en las actividades respetando reglas de convivencia.
Transversalidad con campos formativos			
Campo Formativo	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizaje esperado
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Mundo natural	Exploración de la naturaleza	Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos. Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza.
Recursos			
Hojas, cartulina, crayolas, colores, cuaderno, ejercicio impreso, computadora y bocina.			

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio Se les cuestionará a los alumnos sus saberes previos. Registrando en el pizarrón lo que comenten.	Actividad de Inicio Conversarán sobre sus conocimientos previos sobre la primavera. ¿Qué es la primavera? y ¿Qué cosas hay en la primavera? Escucharán un cuento titulado “ya llegó la primavera” Evidencia: Video de participación.	Evidencias/productos - Fotografías y video grabación de las actividades. - Dibujo referente al tema. Criterio(s) Comunica lo que observa. Identifica las características. Describe las características.
Actividad de Desarrollo Se les brindará la consigna	Actividades de Desarrollo Realizará el producto en su cuaderno; un dibujo que represente a la primavera y sus características. Evidencia: Producción de sus saberes previos Saldrán al patio a observar los cambios que han tenido las plantas y los árboles. Evidencia: Exploración Realizarán un escrito de lo observado fuera del aula. Evidencia: Registro Investigar sobre el tema de la primavera, qué animales y plantas son representativos de esa estación y que cambios muestran ante su llegada. Evidencia: Investigación	Instrumento de evaluación - Rúbrica socioformativa - Portafolio de Evidencias el cual se llevará a cabo en línea mediante una página web, que permita hacer una comparación de avances más profunda, retomando la retroalimentación de cada actividad. - Diario de la educadora en el cual se describirán los acontecimientos más relevantes del día junto a las evidencias.
Actividades de Cierre Se motivará a los alumnos a participar.	Actividad de Cierre Expondrá la tarea de investigación, realizando una	

Se les entregará un ejercicio en donde deberán colorear el dibujo que represente la primavera (estarán ilustradas las 4 estaciones del año).		coevaluación entre los alumnos cuestionando ¿cómo podemos mejorar el trabajo de tus compañeros? ¿qué le agregarías? Evidencia: Exposición		
		Responderá al ejercicio de cierre. Evidencia: ejercicio realizado		
Observaciones				
Tiempo: 1 semana				
Actividad 2		Los animales		
Propósito		Que los alumnos se apropien de nuevos conocimientos respecto a las animales, su especie, la forma, el tamaño, el hábitat, la alimentación y su manera de desplazamiento.		
Fecha de sesión		---		
Ámbitos de competencia				
Saber conocer		Saber hacer		Saber ser
Identifica los animales y su clasificación.		Comunica lo que observa y las características que identificó de los animales.		Participa en las actividades respetando reglas de convivencia.
Transversalidad con campos formativos				
Campo Formativo	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizaje esperado	
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Mundo natural	Exploración de la naturaleza	Obtiene, registra, representa y describe información para responder dudas y ampliar su conocimiento en relación con plantas, animales y otros elementos naturales. Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza.	
Recursos				
Hojas				

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio Se les invitará a buscar las letras que forman el título del tema. Se les cuestionará a los alumnos sus saberes previos. Registrando en el pizarrón lo que comenten. Actividad de Desarrollo Mostrará un video de los animales. Actividades de Cierre Se les entregará un ejercicio en donde deberán colorear el dibujo que represente la primavera (estarán ilustradas las 4 estaciones del año).	Actividad de Inicio Buscarán las letras que forman el título del tema por todo el salón, ordenándolas de forma correcta. Al formar “los animales” contestarán los siguientes cuestionamientos. ¿qué animales conoces? ¿dónde podemos ver animales cerca del jardín? Actividades de Desarrollo Realizarán un escrito de lo observado fuera del aula Dialogar qué animales les gustan y cuáles no. Investigar sobre un animal y llevarlo en maqueta de tarea. Exponer su maqueta. Diferenciar cuáles animales son domésticos y cuáles no. Investigar sobre el tema de la primavera, qué animales y plantas son representativos de esa estación y que cambios muestran ante su llegada. Actividad de Cierre Expondrá la tarea de investigación. Responderá al ejercicio de cierre.	Evidencias/productos - Fotografías y video grabación de las actividades. - Dibujo referente al tema. Criterio(s) Comunica lo que observa. Identifica las características. Describe las características. Instrumento de evaluación - Rúbrica socioformativa - Portafolio de Evidencias el cual se llevará a cabo en línea mediante una página web, que permita hacer una comparación de avances más profunda, retomando la retroalimentación de cada actividad. - Diario de la educadora en el cual se describirán los acontecimientos más relevantes del día junto a las evidencias..
Observaciones		
Tiempo: 1 semana		

Actividad 3	Las plantas		
Propósito	A partir de diversas situaciones los alumnos desarrollen conocimientos referentes al entorno natural, describan características de plantas, asimismo, concientizar a los alumnos sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y plantear acciones que favorezca su preservación.		
Fecha de sesión			
Ámbitos de competencia			
Saber conocer	Saber hacer		Saber ser
Identifica las características principales de las plantas y sus cuidados.	Comunicar lo que observa y las características que identificó de las plantas.	Participar en las actividades respetando reglas de convivencia.	
Transversalidad con campos formativos			
Campo Formativo	Organizador curricular 1	Organizador curricular 2	Aprendizaje esperado
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Mundo natural	Cuidado del medio ambiente	Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza. Indaga acciones que favorecen el cuidado del medio ambiente.
Recursos			
Hojas, cartulina, crayolas, colores, cuaderno, ejercicio impreso, computadora y bocina.			

Actividades del profesor	Actividades de aprendizaje	Evidencias y criterios
Actividad de Inicio Se les cuestionará a los alumnos sus saberes previos. Registrando en el pizarrón lo que comenten.	Actividad de Inicio Conversarán sobre sus conocimientos previos sobre la primavera. ¿Qué son las plantas? ¿Cómo nacen y crecen? ¿Qué necesitarán para crecer? Evidencia: Video de participación.	Evidencias/productos - Fotografías y video grabación de las actividades. - Dibujo referente al tema. Criterio(s) Comunica lo que observa. Identifica las características.

Actividad de Desarrollo Se les explicará acerca del ciclo de la germinación, brindando las instrucciones para realizarlo de manera grupal. Se les brindará la consiga para salir a observar al patio Actividades de Cierre Se motivará a los alumnos a participar. Se les entregará un ejercicio en donde deberán colorear el dibujo que represente la primavera (estarán ilustradas las 4 estaciones del año).	Actividades de Desarrollo Realizarán la germinación del frijol de manera grupal. Realizará el producto en su cuaderno; un dibujo en donde plasmen el ciclo de la germinación y lo que se necesita para que crezca. Evidencia: Producción en su cuaderno. Saldrán a observar las plantas del jardín, identificar si están secas o verdes o si es necesario remover la tierra. En caso de que ocurra algo así, por turnos, los alumnos las regarán y removerán la tierra. Evidencia: Exploración Observaran un video acerca de los cuidados y beneficios de los árboles y plantas. Plantarán un árbol en un espacio del Jardín de la escuela junto con sus padres, en donde deberán explicarle cada paso y qué es lo que necesitará para que crezca. Realizarán de tarea un cartel acerca de los cuidados de las plantas para colocarlos en diferentes espacios del jardín. Evidencia: cartel Actividad de Cierre	Describe las características.
		Instrumento de evaluación
		• Rúbrica socioformativa • Portafolio de Evidencias el cual se llevará a cabo en línea mediante una página web, que permita hacer una comparación de avances más profunda, retomando la retroalimentación de cada actividad. • Diario de la educadora en el cual se describirán los acontecimientos más relevantes del día junto a las evidencias.

	Expondrá la tarea de investigación, realizando una coevaluación entre los alumnos cuestionando ¿cómo podemos mejorar el trabajo de tus compañeros? ¿qué le agregarías? Evidencia: Exposición Responderán a la ruleta de preguntas cuestionando ¿cada cuánto se les debe de echar agua a las plantas? ¿debe ser de día o de noche? ¿por qué? ¿qué pasaría si no tuviéramos plantas? Responderá el ejercicio de cierre en donde deberá encerrar lo que necesitan las plantas para crecer y cómo se deben de cuidar. Evidencia: ejercicio realizado	
Observaciones		
Tiempo: 1 semana		

Apéndice F. Rúbrica socioformativa

Rúbrica socioformativa analítica					
Nombre del alumno:					
Indicador	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico	Logros y sugerencias
Comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios y recursos impresos.	Identifica características de seres vivos y fenómenos naturales.	Compara acerca de las características y cuidados de diferentes seres vivos.	Reflexiona en comunicar lo que observa e identifica de las características de seres vivos y fenómenos naturales y logra formular registros propios de lo que observa	Recrea lo que observa e identifica de las características de seres vivos y fenómenos naturales.	
Describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza.	Describe las características que identifica entre seres vivos y elementos que observa de la naturaleza.	Comprende y comunica con sus compañeros en grupos pequeños para describir las características que identifica entre seres vivos y elementos que observa de la naturaleza.	Explica y analiza las características que identifica entre seres vivos y elementos que observa de la naturaleza.	Proyecta las características que identifica entre seres vivos y elementos que observa de la naturaleza.	
Reflexión	Se concentra, para expresar cuestionamientos simples a sus compañeros.	Comprende y de manera implícita y lleva a cabo la reflexión del tema durante la coevaluación.	Explica al resto del grupo las características comunes que identificó en los seres vivos.	Propone al momento de hacer la retroalimentación de sus compañeros durante las exposiciones, a partir de cuestionamientos reflexivos.	
Actividades de aprendizaje	Identifica las actividades a realizar y el contenido que se llevará a cabo.	Implementa las actividades con ayuda de compañeros y la educadora, y se tarda un poco más del tiempo destinado.	Ejemplifica las actividades sin ayuda, cumpliendo en tiempo y forma, siguiendo las consignas que se le brindan.	Propone las actividades y vincula el contenido que se lleva a cabo por lo que vive en su realidad.	

Apéndice G. Registro de observación videograbado estrategia 1. Fase de intervención

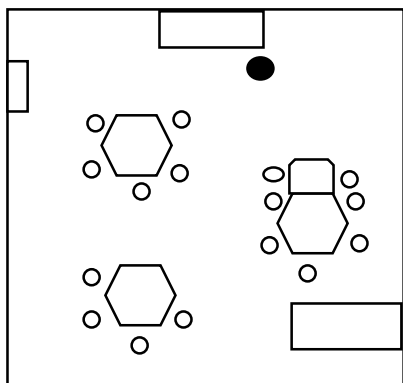
Lugar: Jardín de Niños

Fecha: 14 de abril de 2019

Duración: 20 minutos

Propósito de la sesión: Analizar y reflexionar en la práctica docente y sus momentos evaluativos.

Asistentes: 1 profesora encargada de grupo y escuela y 16 alumnos.



● Maestra ○ Participantes

Hora/minutos si se pone lo del video	Evento	Comentarios
9:15	M: Ya saben lo que es amor y lo que es amistad, mande Javier. AJ: Hoy de número es el 14. AE: Maestra ahí hay otra A. M: ¿qué día será hoy? ¿qué día será hoy debhanie? AD: hoy es jueeeeeeeves. M: Ayer fue jueves. AR: ¡Viernes! M: Viernes, hoy es el último día que venimos a la escuela y qué sigue del viernes. AJD: Sábado. AS: Sábado y domingo para des-can-sar. M: Viernes y de número, Javier? J: 15. AA: Maestra, maestra. M: 15 ¿Cómo lo debo de escribir? AJD: ¡un uno y un quince! AD: un dos y un cinco. AA: Maestra, esaú se cambió de lugar M: Ahorita lo cambio de lugar. AE: ¿Maeta<sic>, puedo ir al baño? M: Sí. AE: ¡Maestra! ¡Maestra! M: A ver, Ahilyn y Abril pongan atención. AA: esa es la de Esaú, maestra.	

Hora/minutos si se pone lo del video	Evento	Comentarios
	M: ahorita le pongo otra y ya. Juan Diego dice que el número 15 es con un ¿qué? AJD: un uno y un cinco. M: un 1 y un 5. AEI: Maeta <sic> te hablan.	
9:40	M: Qué fue lo que vieron en el vídeo, qué seguía en el vídeo, levantando la mano. Debanie AD: había dos mariquitas, pajaritos, conejitos, había patos M: ¡Ahilyn! AD: y había muchas flores M: Abril, qué fue lo que viste en el video, de qué venía de la primavera AD: No estuvo poniendo atención, estaba. AA: Patitos, eee, mariposas M: Regina, qué viste en el video Regina AR: Mariquitas que salían en la primavera, eeh Juan Diego AJD: Abejitas M: Las abejas, qué más sale en la primavera, Eliza AA: Maestraaa M: ¿Las abejas cuando llegan a dónde llegan? Qué fue lo que me comentaron ahorita. Judith? AJ: Conejitos AJD: Colmena, la colmena AA: Maestra kevin em dijo que no AA: Maestra me me me M: Pon atención tú abril y no estén peleando. Alexis AA: Mariposas M: Las mariposas salen, muy bien, también cuando se llegan la primavera. Mande Javier AJ: Hay flores M: Hay flores, qué más hay en la primavera AA: Las ardillas M: Las ardillas ya salen de los árboles para escalar AJD: Los pájaros M: Los pajaritos también, ya salen AJD: Los árboles de ciruelas AM: Maestra, maestra M: Mande, María. Abril aquí te vas a quedar eh ¿Cuando entran aquí para su casa, ven los patos? O no los ven. ¿Dónde ven los patos? AD: En la agua, en la presa M: ¿En la presa de atrás hay patos? T: Siii M: ¿También?	Se cortó la grabación y se reinicia después de la observación del video.

Hora/minutos si se pone lo del video	Evento	Comentarios
	T:Siii M: ¿Si los han visto? T:Siiii AD: Maestra maestra M: También los conejitos, ya vieron que también ya salieron los patitos e la presa T: siiiii AK: yo lo vi maestra AJD: Maestra yo los vi y un pajarito AJ: Maestra M: Mande AJ: la pata de nosotros va a tener patitos M: Mande Javier, ¡Javier"! perdón, juan diego AJ: Yo y mi papá fuimos a cuidar las borregas de aquel lado de la vía y vimos a los soldados y hasta los patos. M: Los patos, ¿cuándo hacía mucho mucho frío aquí veían los patos en la presa? AD: nooooo M: No, ahora que hace calorcito que ya salió el sol ya salieron los patitos AD: maestra M: mande, debanhie AD: Las mariposas están en un capullo y luego se hacen orugas y luego cuando ya están creciendo se hacen mariposas.	

Apéndice H. Evidencia 1. LyC AA

<https://grist22.wixsite.com/portafoliogriselda/plants>



Apéndice I. Evidencia 2. LyC AA

<https://grist22.wixsite.com/portafoliogriselda/plants>



Apéndice J. Evidencia 3. ECM AD

<https://grisrt22.wixsite.com/portafoliogriselda/classes>

