



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO**

**LAS CREENCIAS DE LAS EDUCADORAS ACERCA DE LA
EVALUACIÓN DE SUS ALUMNOS PREESCOLARES.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
RAÚL GUADALUPE GÓMEZ PATIÑO

TUTORA PRINCIPAL: DRA. ILEANA SEDA SANTANA

JURADO DEL EXAMEN:

TUTORA ADJUNTA: DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

TUTORA EXTERNA: DRA. MARÍA GUADALUPE DE LOS MILAGROS DAMIÁN DÍAZ

JURADO A: DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ

JURADO B: DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la oportunidad que me ofreció para continuar mi formación profesional, es un gran orgullo ser un egresado de una de las mejores Universidades del mundo.

A los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), el otorgamiento de la beca-comisión para continuar mi educación profesional, en el Doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo, UNAM. Oficio N° 205C33000/5123/2005.

A la Sección 36 Valle de México, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, por las gestiones realizadas para el otorgamiento de la beca-comisión.

Dra. Ileana Seda Santana, me siento afortunado de haber sido tu alumno, me enseñaste a descubrir otras capacidades, me animaste a enfrentar y a solucionar los retos de una investigación y tantas cosas más, que hoy son parte inseparable de mi formación profesional y personal, gracias por ser mi tutora.

Dra. Frida Díaz-Barriga Arceo, por tu participación profesional y humana en mi formación, tus orientaciones y ayuda siempre dispuesta, fueron muy necesarias e importantes para alcanzar esta meta.

Dra. María Guadalupe de los Milagros Damián Díaz, por la oportunidad que me ofreciste para polemizar, analizar y argumentar los temas académicos y profesionales, fueron útiles para mi desarrollo profesional.

Dra. Lizbeth Obdulia Vega Pérez, por tu atenta e interesada disposición en mi proyecto de investigación, tus aportaciones mejoraron su calidad y mi propio desarrollo.

Dra. María Concepción Barrón Tirado, tus observaciones y sugerencias fueron importantes y agradezco tu participación en mi preparación profesional.

Dr. Miguel Monroy y Dr. Gerardo Hernández, por la disposición y apoyo cordial y profesional que me proporcionaron.

A las Jefas de Sector, Supervisoras, Directoras y muy especialmente, a las educadoras y a sus alumnos del Valle de México por su valiosa colaboración.

A la Profra. Ma. Teresa Aragón Cattar, Jefa del Departamento de Educación Preescolar del Valle de México, por brindarme el ánimo y confianza para lograr esta meta profesional.

De manera muy especial, agradezco a la Lic. Yasmín Saeb Martínez, Subjefa de la Oficina de Apoyo Técnico pedagógico a la Supervisión y al Docente de Preescolar, tu apoyo fue esencial para alcanzar este logro.

A mis papas, Irene Patiño Abrego (†) y Raúl Gómez Velasco, a mis hermanos, sobrinos y a Estela, por su permanente motivación y apoyo.

A mi esposa Any y a mis hijos Raúl y Romeo por su amor, apoyo y tolerancia que me brindaron todo el camino. Gracias Sra. Ana Navarrete, por estar con nosotros.

Por su apoyo a mis amigos y compañeros de trabajo, especialmente a Vero y Marco.

A Octa, Gaby y Rosy que conocen el esfuerzo y tenacidad que se necesita para alcanzar éste objetivo, gracias por su acompañamiento y amistad.

A la memoria del Dr. Isaac Seligson y de la Dra. Silvia Macotela, su calidad y calidez profesional ayudaron en mi formación, su poderoso y contagioso entusiasmo en todo lo que hacían, siempre me acompañará.

Índice

Capítulo 1. Introducción.	1
Capítulo 2. Marco teórico.	3
Los procesos de pensamiento de los profesores.	3
La teoría del procesamiento de la información.	3
La toma de decisiones durante la planeación.	5
Pensamiento y decisiones interactivas.	6
El conocimiento práctico, constructos y creencias educativas de los profesores.	8
Aproximaciones teóricas sobre las creencias	10
Las creencias de los profesores acerca de la evaluación de sus alumnos.	25
La evaluación cualitativa y formativa.	32
Momentos de la evaluación.	34
Técnicas e instrumentos de la evaluación.	36
La evaluación alternativa o auténtica.	40
La evaluación en el jardín de niños.	42
La evaluación en el Programa de Educación Preescolar 2004.	44
Capítulo 3. Método.	50
Planteamiento del problema y justificación.	50
Objetivo de la investigación.	52
Objetivos específicos.	52
Preguntas de investigación.	52
Tipo de investigación.	53
Consideraciones para la validez de la investigación.	55
Lugar y participantes.	57
Técnicas de investigación de los procesos de pensamiento de los profesores.	60
Procedimientos e instrumentos.	61
Fase I. Observación de la práctica educativa.	62
Fase II. Planes escritos.	67
Fase III. Entrevista.	69
Análisis de datos.	71
Las creencias acerca de la evaluación y la práctica educativa.	77
Las creencias acerca de la evaluación y su relación con los planes.	80
Capítulo 4. Resultados.	83
Capítulo 5. Discusión y Conclusiones.	108
Bibliografía.	131

ANEXO 1. Calendario y actividades de las fases.	
ANEXO 2. Guión de la entrevista.	148
ANEXO 3. Ejemplo de la selección de unidades de análisis de una educadora.	150
ANEXO 4. Ejemplo en la organización de descriptores.	151
ANEXO 5. Ejemplo sobre la organización y triangulación de categorías.	152
ANEXO 6. Mapas organizadores y ejemplo de una interpretación.	163
ANEXO 7. Ejemplo de una matriz para las interpretaciones de las categorías.	161

Resumen

La presente investigación tuvo la intención de entender y analizar las creencias de ocho educadoras acerca de la evaluación que realizan a sus alumnos preescolares, su relación con la práctica educativa y su planeación. Se recolectaron datos en tres fases:

1. Observación de la práctica educativa. Se videograbó la intervención en el aula y se utilizaron técnicas de estimulación del recuerdo y la entrevista.
2. Planes escritos. Se utilizó la técnica de pensar en voz alta.
3. Entrevista. Se aplicó una entrevista semiestructurada para acceder a las creencias de las educadoras acerca de diversos aspectos de la evaluación.

Siete aspectos relacionados con la evaluación fueron identificados en las creencias de las maestras: a) qué evaluar: el objeto de la evaluación, b) cómo evaluar: los mecanismos e instrumentos para la evaluación, c) la índole de la evaluación, d) cuándo evalúa: momentos de la evaluación, e) para qué: sentido y utilidad de la evaluación, f) limitaciones y dificultades de la evaluación y g) dilemas de la evaluación. En esencia las creencias resultaron congruentes con actividades de evaluación observadas en la práctica educativa y en los planes escritos. Sin embargo, presentaron diferencias con la aproximación de evaluación propuesta en el PEP 2004, como la evaluación de las competencias; la presencia de creencias que idealizan una evaluación cuantitativa y de control. Se concluye que las educadoras parecen alternar entre aproximaciones de evaluación que han utilizado por años y la nueva propuesta influyendo en su práctica educativa y en sus planes.

Palabras Clave: creencias de los maestros, evaluación, educación preescolar, metodología cualitativa, formación docente.

Abstract

The present study was conducted as an attempt to understand and analyze the beliefs of eight preschool teachers about assessment. Student assessment and its relationship to educational planning and practice were analyzed. Data was collected in three phases:

1. Classroom activities were videotaped and teacher interviews as well as stimulated recall specific video segments of class actions were conducted.
2. Think aloud techniques were used to gather information on teacher's beliefs about assessment and planning.
3. A semi-structured interview was conducted to gain some knowledge on teacher's beliefs about different issues related to assessment.

Seven assessment related aspects were identified in teachers' beliefs: a) what to assess, the object of assessment, b) how to assess: the mechanisms and difficulties of assessment and, c) the nature of assessment, d) when to assess: moments of assessment, e) what for: sense and utility of assessment, f) limitations and difficulties of assessment, g) dilemmas of assessment. In essence, teachers' beliefs turned out to be in congruence with assessment activities observed in educational practice and in written class plans. However, their beliefs differed from assessment procedures suggested in the Preschool Education Program (PEP 2004) in aspects such as the evaluation of the competences; the presences of beliefs that idealize quantitative assessment as a control measure. In conclusion, teachers seem to alternate between approaches to assessment they have used throughout years of teaching and new assessment proposals. This fluctuation influences both their educational planning and their practice.

Key words: teachers' beliefs, assessment, qualitative research, preschool education, professional development.

Capítulo 1. Introducción

En la investigación pedagógica y psicológica encaminada a estudiar el pensamiento del docente se reconoce la singularidad y complejidad de los intercambios que se presentan entre los alumnos y el maestro en cada situación educativa. Esta aproximación considera al docente como un profesional que desempeña una función en la cual procesa información, reflexiona, valora y toma decisiones durante su planeación e intervención en el aula. Por ende, en la investigación acerca de los docentes se toma en cuenta la importancia de investigar sus procesos de pensamiento y la forma en que influyen en su planeación, su intervención en el aula y su evaluación (Loredo y Coronado, 1996).

Los aportes de las investigaciones de los procesos de pensamiento de los docentes indican que explorar y reflexionar los acontecimientos educativos permiten una mejor comprensión de la intervención educativa de los mismos. Ofrece un importante potencial para proponer cambios en la formación docente y en sus prácticas educativas (Loredo y Coronado, 1996).

El tema ha generado más investigaciones en diferentes países que describen y analizan los procesos de pensamiento de los docentes, entre los cuales se encuentra el estudio de sus creencias. Estas investigaciones señalan que además de influir en la planeación y en la intervención educativa, las creencias también influyen en la forma en cómo los docentes evalúan a sus alumnos (Coll y Miras, 1993, en Coll, Palacios y Marchesi, 2000). Al respecto, en las investigaciones se destaca por ejemplo, que la forma en que los docentes evalúan a sus estudiantes puede estar relacionada con las creencias que tienen acerca del tipo de conocimientos que éstos deben adquirir, sobre cómo deben ser enseñados y cómo deben aprenderse (Samuelowicz y Bain, 2002). Otras investigaciones también han demostrado la influencia de las creencias acerca de la evaluación en la planeación y en las actividades en el aula, pero es necesario contar con más evidencia empírica de diversos escenarios y niveles educativos como es el preescolar (Kane, Heat y Sandretto, 2002).

Artiles (1998) y Fuller y Clarke (1994) confirman que la investigación sobre el pensamiento y en particular sobre las creencias de los profesores aún es escasa en los países en vías de desarrollo como es el caso de México. De acuerdo a lo anterior, en la presente

investigación se pretendió contribuir al conocimiento acerca de las creencias de las educadoras sobre la evaluación que realizan a sus alumnos. Se puede señalar que prácticamente no existen investigaciones de este tipo en el nivel preescolar y que los resultados pueden apoyar la orientación formativa de las educadoras y propiciar la realización de otras investigaciones.

A continuación se revisan y discuten aproximaciones encaminadas a estudiar los procesos del pensamiento docente y sobre el concepto de creencias; también se analizan investigaciones que señalan las creencias de los docentes respecto a la evaluación de sus alumnos. Se destaca la revisión teórica del proceso metodológico de ésta investigación señalando la importancia de adoptar una aproximación cualitativa, pues resultó ideal para el estudio de las creencias. También, se aborda el marco conceptual que orientó de manera sistemática el procedimiento de análisis que se siguió para el tratamiento de los datos. Los resultados sugieren la presencia de creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos, su relación con su práctica educativa y con sus planes escritos y pueden contribuir para un mejor entendimiento de la evaluación del preescolar en el contexto de la reforma educativa que experimenta este nivel. Finalmente, se discute y concluyen sobre los resultados obtenidos, señalando la importancia que tiene la presente investigación en el contexto de los retos que pudieran representar para las educadoras, la propuesta de evaluación del actual programa educativo.

Capítulo 2. Marco teórico

Los procesos de pensamiento de los profesores

El estudio del pensamiento docente reconoce la singularidad y complejidad de intercambios que se presentan en cada situación educativa entre los alumnos y el maestro. Igualmente, refuerza la noción de concebir al docente no como alguien que se desempeña exclusivamente guiado por una racionalidad técnica, sino como una persona que se enfrenta a su labor con la intuición de un artista que debe manejar la complejidad de la información, situaciones y personas (Schön, 1992).

Esta forma de concebir al maestro ha conducido a realizar investigaciones sobre sus procesos de pensamiento y explorar los efectos que tienen en el aula a través de diversas propuestas de indagación. Entre ellas destaca el modelo de Clark y Peterson (1986) que considera la descripción de las acciones del maestro y sus consecuencias en los alumnos para ser analizadas conjuntamente con los procesos de pensamiento de los profesores. Su estudio se ha enfocado básicamente a conocer y analizar las teorías y creencias de los profesores y su relación con la planeación que incluye las fases preactiva, postactiva y la manera en como influye en la fase interactiva. Este modelo generó la hipótesis de que los procesos de pensamiento de los maestros durante la intervención educativa difieren cualitativa antes y después de la misma (Wittrock, 1990).

Marcelo (1986) señala que la investigación sobre los procesos de pensamiento del maestro se ha fundamentado por un lado, en la teoría del procesamiento de información y por el otro, en el modelo de toma de decisiones, en la cual se considera al profesor como alguien que continuamente está enfrentando situaciones de planeación e intervención en las que requiere tomar decisiones. Estas aproximaciones se abordan a continuación.

La teoría del procesamiento de información

En esta teoría se plantea la existencia de un proceso a través del cual la persona, adquiere, transforma, almacena y utiliza la información. Se persigue averiguar cómo los seres adquieren conocimiento sobre el mundo que les rodea y la forma de utilizar ese

conocimiento para guiar sus decisiones y acciones. El interés en la investigación de los procesos de pensamiento del maestro es conocer: “Cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta” (Marcelo, 1986, P. 17). Joyce (en Marcelo, 1989) aplica estos principios para elaborar un modelo de procesamiento de información aplicado a la enseñanza y explica que: “El profesor es un poderoso agente en la determinación de los tipos de información que se van a procesar” (p. 31). Para ello, el docente busca la manera de simplificar lo que observa en su grupo eliminando algunos de sus elementos y seleccionando un reducido número para atenderlos; establece tareas y actividades para unificar a los estudiantes; elabora un sistema social que puede ser abierto, cerrado o mixto y un proceso instruccional que regula los estímulos que reciben los estudiantes en clase. Al establecer las tareas educativas, el maestro espera que sus alumnos las realicen y la percepción de cómo las desempeñan se verá afectada por la interpretación que haga del mismo. Esta interpretación se realiza cuando el estímulo -en este caso el desempeño de los alumnos-, resulta significativo para el maestro y lo orienta a seguir un proceso que puede estar basado en rutinas de acción inmediata; también puede decidir aplazar las tareas o esperar más información para comprender mejor la situación.

Para Figueroa (1997) los procesos de pensamiento de los maestros involucran cuatro categorías abstractas que se refieren a diferentes niveles de procesamiento de información cuando se busca significado a través de la memoria y el recuerdo. Lo explica de la siguiente manera:

a) percibir, relativo a lo que el maestro atiende durante la clase, de lo cual puede dar cuenta pues dice ver cosas u oír otras; b) interpretar, se refiere a que el maestro le atribuye un significado a lo visto o escuchado, no se adelanta a darlo, si antes no tiene identificado lo que oyó o vio; c) prevenir, donde el maestro se adelanta a los hechos que pueden ocurrir; d) reflexionar, se refiere a aspectos pasados o acontecimientos ajenos a la lección (p. 33).

De acuerdo al modelo de procesamiento de información se destaca que las representaciones mentales se realizan por la acción de la atención y la memoria, donde el inicio del procesamiento cognitivo se lleva a cabo a través de la atención selectiva basada en formas perceptuales (Bourne, Dominowski y Loftus, 1979). Estas capacidades son

fundamentales para responder ante una situación, donde la memoria a largo plazo -que incluye la memoria semántica- es la que atrae más a los investigadores de los procesos de pensamiento, pues en ella se almacena información que es necesaria para realizar procesamientos de razonamiento elevados como la formación de conceptos, la solución de problemas y la toma de decisiones.

Gardner (1987) considera a la memoria como un fenómeno social y cultural en donde la importancia de un estímulo puede tener un efecto determinante sobre los recuerdos y la forma en cómo se recuerda. Este enfoque propone que las personas recuerdan el núcleo de un pasaje más que su versión literal, que recuperan información importante y que se relacionan con su perspectiva personal.

Subraya que la memoria funciona de manera esquemática o basada en impresiones generales mientras que el recuerdo es un proceso de construcción activo que utiliza los esquemas existentes para producir detalles específicos, que parecieran ser correctos pero que pueden ser equivocados. Cabe aclarar que para Peterson y Clark (1978) el esquema es el modo en que el conocimiento es almacenado en la memoria. Los esquemas se forman en las personas a partir de la información que han obtenido previamente del medio, permite organizar de manera coherente nueva información, así como planear o anticipar acciones y posibles consecuencias.

La toma de decisiones durante la planeación

La planeación es una actividad mental que involucra una serie de procesos psicológicos básicos donde se anticipa qué se va a hacer y cómo se logrará; se utiliza información previa planteando hipótesis sobre el posible resultado. Las investigaciones sobre el pensamiento de los maestros durante la planeación indican que no siguen un modelo lineal para realizar la planeación como el que propone Tyler (1973). Por ejemplo, establecer objetivos, diagnosticar, establecer estrategias de intervención y evaluar los resultados, pues no siempre se parte del establecimiento de los objetivos. Más bien, siguen una diversidad de estrategias para hacer la planeación que pueden iniciar de los contenidos (Zahorik, 1975), del diagnóstico (Tillema, 1984) o de las actividades de aprendizaje. Las investigaciones también señalan que el aspecto que menos consideran los maestros en la planeación son los procedimientos para la evaluación (Clark y Yinger 1979).

Estos hallazgos apuntan que no se ha logrado identificar y proponer alguna secuencia de planeación adecuada. Además, de acuerdo a Rodrigo, Rodríguez y Marreno (1993) la presencia de factores internos y externos influye en la planeación de los maestros. Los factores internos están compuestos por las creencias, conocimientos y valores de los maestros. Por ejemplo, los maestros que poseen creencias con una tendencia instruccional tradicional suelen otorgar menos control y responsabilidad a sus estudiantes que los maestros menos tradicionales. Los factores externos son componentes como la administración institucional, las relaciones con otros maestros, los recursos del currículo y otras influencias como las críticas y las gestiones escolares. Se destaca de manera especial a las necesidades, las características y el rendimiento de los alumnos (Mason, 1984).

Otro aspecto importante es la influencia que tienen las rutinas en la planificación y en el proceso de enseñanza. Yinger (1980) reconoce una planeación empírica que sigue un curso cíclico compuesto por tres fases: a) identificación del problema, b) formulación y solución y c) realización, solución y rutinización. Las rutinas son un conjunto de actividades que ya tiene establecidas el educador y desempeñan una función básica al permitir un mayor control sobre la planeación. Se les puede considerar como un proceso de toma de decisiones donde se identifican rutinas de instrucción, rutinas de control y de realización de actividades.

Las investigaciones señalan que existe poca relación entre la planeación y la realización en la práctica, lo que puede estar influido por las rutinas, así como otros procesos en la toma de decisiones que siguen los maestros durante la clase, como se verá a continuación.

Pensamientos y decisiones interactivas

Una característica importante en las decisiones que toman los maestros durante la enseñanza estriba en que éstas suelen producirse cuando en el aula ocurre algo diferente a lo planeado. Por ello cobra interés estudiar qué y cómo piensan los maestros frente a estas situaciones (Marland, 1977).

Se destacan dos modelos para explicar la toma de decisiones durante la actividad en el aula: el modelo de Peterson y Clark (1978) y el modelo de Shavelson y Stern (1983).

El primer modelo propone que los maestros toman decisiones de acuerdo a cuatro posibles situaciones: a) el alumno sigue el tema en clase sin problema, b) cuando el alumno no sigue el patrón esperado pero no existe a la mano alguna alternativa, c) cuando el maestro tiene alguna alternativa pero no la usa y d) cuando decide cambiar la conducción de la clase. La desventaja de este modelo estriba en que los maestros piensan en una o pocas de estas alternativas cuando deben decidir actuar.

El segundo modelo destaca que las decisiones planeadas están centradas en observar indicios donde el profesor anticipa ciertas situaciones y planea una acción. Si la decisión planeada es incipiente, puede promover el inicio de una decisión suplementaria que se considera similar a una rutina y permite ejercer control durante la clase. Cuando las decisiones son tomadas a partir de observar un indicio en el aula para el cual no se tiene en ese momento alguna respuesta rutinaria, se puede decidir no hacer nada, tan solo analizar la situación para buscar una solución, en éste caso se trataría de decisiones circunstanciales y si es exitosa, pasará al repertorio de rutinas del maestro. Si éste no dispone de una decisión suplementaria o de una rutina previamente establecida, producto de su experiencia docente, lo que hace es reaccionar espontáneamente, improvisando alguna actividad para enfrentar la situación problemática (Figuroa, 1997).

Lampert (1985) aclara que las decisiones que toman los maestros generalmente no tienen una base racional. Más bien, los maestros consideran las decisiones a partir de dilemas o conflictos, donde las consecuencias de sus decisiones pueden ser o no las esperadas. Al respecto, Velásquez (2000) al investigar el pensamiento didáctico en la enseñanza de la comprensión lectora de tres maestras de primaria, encontró que continuamente están enfrentando diversas situaciones, intereses, capacidades, necesidades de sus alumnos y de ellas mismas. Entre sus conclusiones menciona que las maestras desarrollan una competencia práctica o “arte” para atender las demandas de la clase. El práctico reflexivo conlleva la posibilidad de darle otro sentido a la práctica, revisar sus constructos, sus creencias y orientar con ello la toma de decisiones (Shön, 1992).

El conocimiento práctico, constructos y creencias educativas de los profesores

El conocimiento práctico es otro de los conceptos teóricos utilizados en el estudio del pensamiento del docente. Este tipo de conocimiento no está basado en las teorías científicas, métodos o conocimientos académicos, más bien en los conocimientos que el maestro va construyendo a través de su propia práctica (Calderhead, 1996). Se puede definir como: “El cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales” (Connelly y Clandinin, 1984, p. 135). Se puede agregar que el conocimiento práctico es una combinación de las experiencias pasadas, presentes y los futuros planes del maestro (Connelly y Clandinin, 2000).

Elbaz (1983) define el conocimiento práctico como el conocimiento sobre un contexto específico y abarca los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses, necesidades, debilidades, fortalezas y sus habilidades en el manejo de la clase, así como sus técnicas instruccionales. Destaca que el conocimiento práctico no es lineal y denota la combinación de tres elementos: a) la regla de la práctica, se refiere a qué hacer y cómo hacerlo; b) el principio práctico, que es la reunión de los conocimientos teóricos y prácticos del maestro y c) la imagen, que son los sentimientos, creencias, valores y necesidades acerca de cómo enseñar.

Otros procesos de pensamiento que influyen en las decisiones que toman los maestros en el aula, son los constructos que elaboran los maestros. En términos de la Teoría de Constructos Personales de Kelly (1955) los constructos personales de los maestros son al igual que las creencias, representaciones mentales de aspectos de la realidad, abstraen propiedades que atribuyen a una persona, suceso o cosa, que pueden entrar en desequilibrio, cambiar y orientar el comportamiento de los maestros en el aula. El estudio de los constructos se ha dirigido principalmente, a investigar su desarrollo durante las innovaciones curriculares. Por ejemplo, trabajos realizados sobre maestros con y sin experiencia muestran que estos últimos poseen menos constructos, pero que paulatinamente los van desarrollando durante su proceso de formación (Ben-Peretz, 1984). Algunos constructos de los profesores se refieren al aprendizaje del alumno, al control y autonomía del profesor, a las necesidades, limitaciones y motivaciones del alumno.

Estos constructos son similares a las creencias de los maestros acerca de su rol, del aprendizaje, del contenido y sobre la escolaridad, influyendo en la enseñanza (Munby, 1982). De manera parecida pueden ser consideradas las teorías implícitas, entendidas como los conocimientos pedagógicos personales del docente que se han elaborado y transmitido por medio de su formación y durante su práctica educativa (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Estos autores organizan las teorías implícitas de los profesores en cinco corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista. Por ejemplo, si el maestro ha desarrollado una teoría de tipo interpretativa, la enseñanza se enfocará en la construcción del conocimiento del alumno.

Aclaran que no es suficiente que el maestro posea creencias, pues requiere de un conocimiento que permita compartir el punto de vista del maestro con otros puntos de vista. Este conocimiento está integrado por las teorías implícitas del profesor, que son el conocimiento que ha construido en el tiempo a través de su formación, experiencia y su práctica educativa. Por tanto, las teorías implícitas son consideradas como conocimientos y un medio para interactuar activamente con el medio.

Por su parte, se define a las creencias como una representación de la información que se tiene de un objeto, persona, grupo, institución, política, evento, etc. asociada con algún atributo esperado (Fishbein y Ajzen, 1975). Las principales características que se han asegurado a las creencias de los maestros son: los maestros diseñan sus planes influidos por las creencias que previamente tienen sobre los alumnos; sus creencias frecuentemente son rígidas y difíciles de cambiar; actúan como filtros de nuevos conocimientos juzgando su compatibilidad o incompatibilidad con los conocimientos actuales, las creencias se presentan de forma implícita o explícita y son difíciles de articular (Heate, Kane y Sandretto, 2002).

Las aproximaciones revisadas sobre los procesos de pensamiento destacan los modelos del procesamiento de información, la toma de decisiones, las rutinas, el conocimiento práctico, las teorías implícitas, los constructos y las creencias. Coinciden al considerar el pensamiento como un conjunto de representaciones mentales que influyen en la forma de decidir y actuar de los maestros antes, durante y al finalizar su labor educativa.

Sin embargo, las investigaciones han centrado su atención de manera importante al estudio de las creencias de los maestros, señalan que permite conocer las proposiciones que dan significado y sentido a sus prácticas educativas. Al hacer explícitas las creencias se

posibilita su revisión, pertinencia y posibilidad de cambio, pues: “Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan” (Wittrock, 1990, p.445). El presente trabajo se orientó al estudio de las creencias de las educadoras preescolares, por lo cual a continuación se revisan las principales aproximaciones teóricas de éste constructo.

Aproximaciones teóricas acerca de las creencias

En el estudio de los procesos de pensamiento docente, se destaca la investigación de las creencias educativas de los profesores con resultados que han permitido señalar en términos de categorías y de afirmaciones, diversas creencias de los maestros. Pajares (1992) indica que se trata de uno de los constructos de la psicología educativa que está atrayendo cada vez más la atención de los investigadores, pues se reconoce el potencial de las creencias para estudiar la naturaleza de la inteligencia, el conocimiento y la motivación de los maestros.

El autor señala que toda investigación diseñada para estudiar las creencias de los docentes, debe contar con una definición clara y operacional. Sin embargo, esto ha representado un reto para los investigadores, propiciando que el concepto de las creencias sea objeto de diversos: “Alias (como) sistema de actitudes, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepción, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, práctica de reglas, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión y estrategias sociales, por nombrar solo algunos” (Pajares, 1992, p.309).

Kane, Sandretto y Health (2002) advierten que al no existir acuerdo entre los investigadores para definir el término de creencias, se podría provocar confusión para su estudio. En otros casos, los investigadores prefieren obviar la necesidad de definir el concepto de creencias: “En la mayoría de los casos, los investigadores asumen que los lectores conocen qué son las creencias” (Thompson, 1999, p.129).

Tomando en cuenta lo anterior, a continuación se revisan algunas de las definiciones sobre creencias encontradas en la literatura y que orientaron a la aproximación conceptual que se asumió para la presente investigación.

Rokeach (1972) aclara que las creencias no se pueden observar directamente o medir, pero pueden inferirse a partir de lo que las personas dicen, intentan o hacen. Define una creencia como: “cualquier proposición simple, consciente o inconsciente, inferida por lo que dice o hace una persona, capaz de ser precedida de la frase ‘creo que..’ para describir al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar, probablemente de diferente forma bajo diferentes condiciones” (p.113).

En las investigaciones realizadas para conocer las creencias de los maestros sobre el aprendizaje, la enseñanza, los contenidos de la asignatura, la capacitación docente, y el rol del maestro, se define el término creencia como la representación de la información que alguien posee acerca de un objeto o como: “Comprensión personal de sí mismo y su ambiente” (Fishbein y Ajzen, 1975). Este objeto puede ser: “Una persona, un grupo de personas, una institución, una conducta, una política, un evento, etc., asociado con un atributo que puede ser cualquier objeto, acuerdo, propiedad, cualidad, característica, resultado o un evento” (p. 12).

Otras definiciones de creencias son:

Las manipulaciones que realizan las personas al conocimiento para lograr un propósito o bajo circunstancias en las que se necesite (Abelson, 1979).

Disposiciones para la acción y determinan poderosamente la conducta (Brown y Cooney, 1982).

Construcciones mentales de experiencias comúnmente condensadas e integradas dentro de esquemas o conceptos considerados como verdaderos y que guían el comportamiento (Siegel, 1985).

Representaciones individuales de la realidad, suficientemente válidas, verdaderas o con credibilidad para orientar el pensamiento y la conducta (Harvey, 1986).

Proposiciones razonablemente explícitas acerca de las características de los objetos (Nisbet y Ross, 1980).

Las formas personales en las que el maestro entiende al grupo, a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, el papel del docente en el grupo, y las metas educativas (Kane, et al., 2000).

Son la base psicológica del entendimiento, premisas o proposiciones acerca del mundo que trata de sentirse como verdadero y generalmente referido para hacer suposiciones, compromisos e ideologías (Richardson, 1996).

Por su parte Kane, Sandretto y Health (2002) explican el concepto de las creencias a través de las teorías de acción, las que se basan en la disposición y formas de actuar de las personas en determinadas situaciones y que están compuestas de conceptos, esquemas y estrategias que se han aprendido. En respuesta a la complejidad del mundo las personas crean modelos que representan su ambiente, junto con teorías acerca de cómo actuar de acuerdo con estos modelos y crear acciones para lograr los resultados esperados. De esta manera, las personas aprenden de sus acciones y utilizan este aprendizaje para planear futuras acciones. Distinguen dos tipos de teorías de acción: a) las teorías en uso, que determinan la acción a realizar y es el conocimiento que se aprende de la observación y reflexión de la práctica, es difícil de articular y expresar con palabras y b) las teorías implícitas que son las que abarcan los propósitos e intenciones de las acciones, se pueden exponer cuando se pregunta a las personas sobre las acciones realizadas en cierta situación, propiciando la reflexión consciente sobre sus teorías en uso. Para estos autores al igual que Dall' Alba (1993) las teorías implícitas, creencias y concepciones son términos que se utilizan para lo mismo: conocer las formas cómo se ven las cosas.

En la siguiente tabla 1 se sintetizan algunas aproximaciones.

Tabla 1. Aproximaciones conceptuales sobre creencias.

Rokeach (1972)	Cualquier proposición, consciente o inconsciente, inferida por lo que dice o hace una persona, puede ser precedida de la frase “creo que..” para describir al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo; y predispone para actuar.
Fishbein y Ajzen, 1975	La representación o comprensión de la información que alguien posee acerca de una persona, un grupo de personas, una institución, una conducta, una política, un evento, etc., asociado con un atributo o cualidad.
Abelson (1979)	Son el producto de las manipulaciones que realizan las personas al conocimiento para lograr un propósito o que son necesarias bajo ciertas circunstancias.
Brown y Cooney (1982)	Explican que las creencias son disposiciones para la acción y determinan poderosamente la conducta.

Siegel (1985)	Son construcciones mentales de experiencias comúnmente condensadas e integradas dentro de esquemas o conceptos considerados como verdaderos y que guían el comportamiento.
Harvey (1986)	Son representaciones individuales de la realidad, suficientemente válidas, verdaderas o con credibilidad para orientar el pensamiento y la conducta.
Nisbett y Ross (1980)	Proposiciones razonablemente explícitas acerca de las características de los objetos.
Richardson (1996)	Son la base psicológica del entendimiento, son premisas o proposiciones acerca del mundo que trata de sentirse como verdadero y generalmente se orientan a realizar suposiciones, compromisos e ideologías.

Entre las anteriores aproximaciones se aprecian puntos de coincidencia al hablar de las creencias, como una representación mental que comprende proposiciones que permiten a las personas explicarse el mundo que les rodea; también se puede reconocer que las creencias se originan de la necesidad de adaptarse, de explicarse las cosas elaborando teorías acerca del mundo social y natural, predispone a actuar y se sienten como verdaderas.

Una característica de las creencias es que a través del uso y con el paso del tiempo, se fortalecen y las personas las mantienen basadas frecuentemente en conocimientos incorrectos o incompletos, a pesar de presentárseles explicaciones correctas (Nisbett y Ross, 1980).

Esta perseverancia parece seguir los siguientes procesos mentales:

1. Primero, se tiende a voltear la evidencia conflictiva para apoyar la conservación de las creencias a través de trucos cognitivos, aún cuando se desacredite totalmente la evidencia que sustenta la creencia.
2. Los aspectos emocionales no son los únicos los responsables en la preservación de las creencias, los principios cognitivos y del procesamiento de la información también están involucrados. Las personas utilizan codificadores y decodificadores para confirmar teorías previas, recuperando de manera selectiva material de la memoria. De esta manera, las creencias influyen en lo que se recuerda y en la forma en cómo se

recuerda, si fuera necesario distorsionando el evento recordado a fin de sostener la creencia (Nespor, 1987).

3. Una vez formada la creencia, se tiende a construir explicaciones causales alrededor de los aspectos de la creencia, independientemente de si esas explicaciones son o no correctas.
4. Finalmente, las creencias influyen a las percepciones que a su vez influyen a las conductas que son consistentes –y refuerzan- las creencias originales.

Según Nisbett y Ross (1980) no hay en la literatura evidencia sustancial para concluir que las creencias se modifiquen, aún cuando ya no tengan ninguna representación correcta con la realidad y existan elementos lógicos y necesarios para hacerlo. Sin embargo, agregan que no significa que no cambien bajo ninguna circunstancia. Por ejemplo, al investigar Thompson (1992) las concepciones y creencias de los maestros de matemáticas de primaria y secundaria encontró que: “Los continuos análisis sobre la naturaleza de las relaciones entre creencias y práctica sugieren que el sistema de creencias es dinámico, permea estructuras mentales, y es susceptible de cambiar a la luz de la experiencia” (p.149).

Green (1971) aborda el estudio de las creencias bajo la noción de sistema de creencias, para entender la manera en como se organizan y relacionan una con otra. Esta noción concibe al sistema de creencias desde un punto de vista estructural, semejante al de la estructura cognitiva que se tiene sobre algún campo y lo explica a través de tres dimensiones. La primera dimensión plantea que una creencia no es totalmente independiente de otras creencias, pues están relacionadas unas a otras de manera semejante en como se relacionan las razones con las conclusiones. La segunda dimensión se relaciona con el grado de convicción o la fuerza psicológica con la que se sostiene la creencia, pudiendo ser muy fuerte (central) o débil y susceptible de cambiar (periférica). La tercera dimensión considera que las creencias se encuentran agrupadas, más o menos aisladas y protegidas de cualquier relación con otro grupo de creencias. Estas agrupaciones previenen de confrontaciones entre las creencias, y pueden ayudar a comprender las inconsistencias entre las creencias expresadas frecuentemente por los maestros.

Rokeach (1972) explica que cuando las creencias se organizan de manera holística conformarán una actitud. Por ejemplo, la actitud de un maestro hacia un evento educativo puede incluir creencias conectadas con sus actitudes sociales, comunitarias, raciales y familiares. El autor considera una actitud como una subestructura de las creencias que son parte de una red, cuya fuerza podría interpretarse por medio de sus conexiones funcionales con otras creencias y estructuras, lo que puede ayudar a inferir su importancia y predisposición a actuar. De manera similar al modelo de Green (1971), explica que las creencias más fuertes pueden representarse como el centro de un átomo, donde se encuentran unidas en el núcleo y que son difíciles de cambiar. La conexión o comunicación entre las creencias contenidas en el centro, se retroalimenta y fortalece. Añade a esta cohesión cuatro características, a partir de la importancia otorgada a las creencias por la manera en cómo se aprendieron: a) cuando se aprenden por uno mismo (no derivadas); b) cuando es a través de otros (derivadas); c) cuando se comparten con otros, y c) por alguna cuestión de preferencia, lo que las hace más arbitrarias, con menos conexiones y por tanto, su cohesión al centro es más débil.

Igualmente Block y Hazelip (1995) coinciden con Green (1971) al explicar que las creencias varían en fuerza y clase a través del tiempo, formando un sistema o una red. La facilidad con la que el maestro puede cambiar sus creencias, está relacionada con la fuerza de esas creencias; entre más fuerte es la creencia más resistencia se tendrá para cambiarla. Pajares (1992) apoya estas conclusiones al afirmar que: “Las creencias del maestro y el sistema de creencias se fundamentan en sus experiencias personales y por tanto, son más resistentes a cambiar (1995, p.27).

Podemos concluir que las creencias de los maestros pueden conectarse entre sí, formando un sistema complejo de comunicación y con diferentes grados de convicción que influirán en la nueva información. Entre más fuerte se encuentren establecidas las creencias, mayor será la influencia que ejercerán en la nueva información. Sin embargo, no significa que sean estáticas, pues son proclives a transformarse ya sea, a través de situaciones que faciliten su confrontación y análisis con la experiencia así como, bajo circunstancias que permitan al maestro verificar la consistencia y pertinencia de sus representaciones mentales acerca de sus procesos educativos.

Por otra parte, no todos los investigadores están de acuerdo en que las creencias ofrezcan más entendimiento de la conducta docente que el conocimiento, porque el

conocimiento se enfoca más a los aspectos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje. Reconocen que las creencias influyen el pensamiento docente, que están rodeadas por un aura emocional que indica lo correcto o incorrecto, y representan verdades eternas que permanecen inalterables en la mente del profesor (Rochler, Duffy, Herrman, Conley y Johnson, 1988). El conocimiento es fluido, desarrolla nuevas experiencias que son interpretadas e integradas en los esquemas existentes, se considera emocionalmente neutral, representa un esfuerzo para darle sentido a la experiencia y por tanto, el conocimiento influye en los pensamientos y decisiones del maestro.

Sin embargo, no todos están de acuerdo en que el conocimiento sea algo diferente a las creencias, como ilustra el trabajo de Clandinin y Connelly (1987) que al investigar el origen del conocimiento de los constructos personales, se enfrentaron con la dificultad de distinguir entre los conocimientos y creencias. Concluyen que la mayoría de los constructos de los maestros eran diferentes palabras que querían decir lo mismo.

Esto sugiere que el conocimiento también contiene creencias y no se puede concluir que dominen de manera exclusiva los pensamientos y decisiones del maestro, pues como indica Pajares (1992) el conocimiento declarativo que posee el maestro sobre un tema está influido por sus creencias. Por ejemplo, cree que lo que lee en un texto de geografía es correcto. Igual sucede con el conocimiento de tipo procedimental, pues para decidir que técnica utilizará para corregir a un estudiante problemático realizará juicios para evaluar a otras personas, el contexto y la escuela.

Thompson (1992) plantea argumentos similares, indica que los investigadores encuentran tal cercanía entre ambos constructos que hace difícil su distinción, los intentos para lograr una mejor comprensión de ambos conceptos han llevado a destacar una amplia lista de características, entre las cuales se encuentran algunas que han sido objeto de fuertes desacuerdos y discusiones. Este debate lleva a estudiosos del tema a concentrarse más en investigar las creencias o conocimientos de los maestros acerca de un aspecto educativo, que a debatirse en la búsqueda de distinciones entre ambos conceptos.

Thompson (1992) intenta señalar algunas distinciones entre las creencias y el conocimiento desde la perspectiva filosófica, lo cual puede apoyar a interpretar mejor la naturaleza psicológica de las relaciones entre creencia y conducta así como, entender su funcionamiento y estructura. Explica que para la filosofía, el conocimiento es considerado como un acuerdo que debe ser validado por los hechos, mientras que las creencias son

consideradas carentes de validez, incluso varían en su credibilidad o grado de convicción. Por ejemplo, el creyente puede estar consciente de que otro u otros pueden pensar de manera diferente, pero no hay consenso. No obstante, la autora advierte que este criterio de validez resulta débil, pues la ciencia sigue un proceso de evaluación que con el tiempo puede hacer que un conocimiento apoyado por las teorías y evidencias del momento, sea posteriormente desacreditado y considerado como una creencia. O puede suceder que una creencia, sea validada posteriormente con los nuevos descubrimientos y reconocerse como un conocimiento.

En todo caso, Thompson (1992) recomienda a los investigadores que hagan explícita la teoría o teorías y las conceptualizaciones del campo de interés (en su caso, las matemáticas) con el cual abordarán la investigación acerca de las creencias.

Otra propuesta para distinguir entre conocimientos y creencias la ofrece Nespor (1987). Caracterizó cuatro tipos de creencias y su relación con el conocimiento:

1. Creencias existenciales: Son una verdad que se sostiene, son indiscutibles, profundamente personales y no son persuasibles. Se pueden formar por casualidad o por una intensa experiencia e incluyen creencias de uno mismo y de otros (e.g. los estudiantes reprueban porque son flojos). Las suposiciones existenciales, son entidades inmutables que existen más allá del control personal y del conocimiento.
2. Alternativas: Son las creaciones de situaciones ideales alternas, pueden diferir de la realidad. Por ejemplo, ante eventos problemáticos se fantasea e idealizan situaciones deseables.
3. Creencias afectivas: Las creencias poseen componentes afectivos y es posible que el conocimiento posea su propio componente evaluativo y afectivo. Por lo cual, la concepción del conocimiento como algo puro a diferencia de la creencia y cercano a la verdad o falsedad de algo, requiere de un punto de vista difícil de asimilar, pues ¿Qué es la verdad, qué es el conocimiento, pueden existir sin juicios o evaluaciones? En conclusión, escudriñar la cognición desde la afectividad y viceversa parece colocarnos en una posición difícil.

4. Estructura episódica: El sistema de información del conocimiento está almacenado semánticamente, mientras las creencias residen en la memoria episódica con material obtenido de las experiencias o fuentes de conocimiento cultural (folklore) permitiendo comprender los eventos. Las creencias obtienen su fuerza de eventos o episodios pasados que tienen la comprensión de los eventos subsecuentes. Goodman (1988) apoya esta hipótesis; explica cómo los maestros están influidos por la *guía de imágenes* de eventos pasados que crean *pantallas intuitivas* que filtran la información. De manera similar Calderhead y Robson (1991) sostienen que los maestros en formación mantienen imágenes vívidas de la enseñanza desde sus experiencias como estudiantes, influyendo la interpretación de sus prácticas educativas, y determinan de manera muy poderosa como trasladarán y utilizarán el conocimiento que poseen cuando sean maestros.

Se puede apreciar que entre creencia y conocimiento existe una división fugaz, difícilmente distinguible. El que las creencias residan en la memoria episódica y los conocimientos en la memoria semántica no ayuda en mucho para diferenciarlas, pues se admite que las creencias poseen también su porción de conocimiento el cual, finalmente se almacena en la memoria semántica. Tampoco el componente emocional resulta ser un criterio que permita distinguir las de manera convincente, porque se acepta que el conocimiento también posee su contenido afectivo. Asimismo, la utilización de los criterios que ofrece la ciencia para distinguir entre creencias y conocimientos resultan ser insuficientes, porque no es seguro que el conocimiento perdure en el tiempo.

Por tanto, en el presente trabajo se consideró a los conocimientos y a las creencias cómo sinónimo, de una manera similar como lo plantea Lewis (1990) quién piensa que un conocimiento tiene sus raíces en las creencias, el más simple conocimiento empírico revela un juicio de valor, una creencia. Tal vez no sigan el mismo proceso cognitivo, no de la misma manera, pero como indica Pintrich (1990) influyen en una amplia variedad de procesos como la memoria, comprensión, la deducción e inducción, representación de problemas y su solución.

Un aspecto importante en el estudio de las creencias de los profesores es su relación con la práctica educativa. Gran parte de las investigaciones realizadas se han ocupado preferentemente en hacer explícitas las creencias de los profesores por lo cual, sería

importante conocer la relación entre las creencias y la intervención del docente en el aula, así como su posibilidad de cambio (Dall' Alba, 1993; Doménech y Gómez, 2003; Gil, 1999 y Rueda y García, 1994). Al respecto, se revisan a continuación algunos trabajos.

En un estudio de aproximación etnográfica, Windschitl y Sahl (2002) observaron durante dos años a maestros mientras aprendían a utilizar computadoras personales en sus clases. El estudio se abordó desde la perspectiva sociocultural y situada, la cual centra su atención en el individuo, en los grupos sociales y en las situaciones donde se produce el conocimiento. Se pretendió conocer las creencias de los maestros en el marco de las expectativas de la cultura institucional y de la participación situacional en actividades formales e informales para aprender sobre esta tecnología.

La investigación demostró que las creencias que tienen los maestros acerca del aprendizaje de los estudiantes y de los roles del maestro, son la principal influencia en la forma de usar las computadoras personales. Observaron que los maestros alternaban entre las aproximaciones que han utilizado por años y las nuevas propuestas (que consideran el uso de la tecnología para enriquecer las clases). Estas vacilaciones se consideraron provocadas por el dilema de las creencias anteriores sobre la enseñanza, que por los problemas inherentes al aprendizaje en el uso de computadoras personales. Windschitl y Sahl (2002) destacaron entre sus resultados que el sistema de creencias de los maestros sobre: a) el aprendizaje de los alumnos, b) de lo que es un buen docente en el contexto de la cultura institucional, y c) el papel de la tecnología en la vida estudiantil, influyeron poderosamente durante el tiempo de la implementación de las computadoras personales en clase.

Hart (2002) ha conducido estudios con maestros en formación, en los cuales ha demostrado la capacidad que tiene un programa de matemáticas para el cambio de las creencias en la enseñanza de ésta asignatura. El autor se basó en los principios del aprendizaje por modelamiento de conducta, por su efectividad para enseñar conductas abstractas como los valores (Bandura, 1977, en Hart, 2002). Por medio del modelamiento, otros pueden seguir los procesos de pensamiento que se van realizando por ejemplo, durante la planeación de una lección. De ésta manera, Hart (2002) demostró que se desarrollan nuevos aprendizajes cuando los modelos de pensamiento prevalecientes en los maestros que enseñan matemáticas, son cuestionados por ellos mismos, propiciando un cambio de creencias. Este cambio sucedió al provocar la reflexión sobre las creencias y

conductas del maestro, permitiendo hacer las conexiones entre sus pensamientos y actos a través de que reconocieran, expusieran y confrontaran contradicciones e inconsistencias.

A pesar de que los resultados anteriores señalan que hay cambios en las creencias de los maestros, se requiere de más estudios en el contexto de la práctica, pues de acuerdo a las conclusiones de Pajares (1992): “Las creencias más antiguas que se incorporan a la estructura de las creencias, serán más difíciles de alterar. Las creencias que recientemente se adquirieron son más vulnerables de cambiar” (p. 325).

Fischer-Muller (2002) examinaron y compararon el grado de convicción de las creencias de los maestros, acerca de los objetivos de la enseñanza de la ciencia antes y después de la reforma de la Coalition of Essential School de U.S.A de 1992, la cual se caracterizó por promover el aprendizaje de la ciencia centrada en el profesor. Con los objetivos propuestos por la reforma, se intentaba promover que el profesor fuera un facilitador de actividades y estrategias, provocando que el alumno lograra un aprendizaje significativo y no de memorización de la ciencia.

El estudio permitió obtener el grado de convicción en que estas creencias se manifestaron en su práctica educativa, a través de la medición proporcionada por una encuesta. Se encontró poca consistencia entre el grado de convicción de las creencias con los objetivos anteriores y con la mayoría de los nuevos objetivos educativos en ciencias. Al respecto, los autores señalan que la fuerza de una creencia: “Está indicada por la probabilidad de que la subjetividad de la persona se manifestará en la conducta en cuestión” (Fishbein y Ajzen, 1975, p. 12). Se concluyó que las creencias fuertemente mantenidas y las menos importantes para la persona, podrían explicar por qué algunas creencias son más resistentes para cambiar.

Otro de los estudios realizados para conocer la relación de las creencias con la práctica educativa fue conducido por Hoffman (2003). Su objetivo principal fue conocer las creencias de cuatro maestros de grupo con alumnos de múltiples edades y observar su consistencia en las prácticas educativas que realizaban. El método que siguió estuvo organizado en tres etapas: a) pre-observación, entrevistas para conocer las creencias de los maestros; b) observación de una sesión en clase y b) post-observación, en la cual se vieron ediciones videograbadas de su clase. A través de la técnica de recuperación del recuerdo, los maestros fueron animados a expresar abiertamente sus pensamientos acerca de lo

sucedido en esas escenas y fueron críticas por ellos mismos, en el contexto de las creencias que manifestaron en la etapa de preobservación.

Las creencias se definieron simplemente como el acuerdo entre la teoría y la práctica educativa que se evidenciaban si eran: a) una declaración que se pudiera apoyar o corroborar en una de las categorías o b) la observación de una práctica, como sustento de las categorías de creencias. De la literatura sobre enseñanza con grupos multiedades y de la primera etapa, los investigadores generaron las siguientes categorías de creencias:

- Importancia de los grupos multiedad: Los maestros creen que los alumnos se benefician aprendiendo de sus compañeros de diversas edades.
- El papel del maestro: Se espera que los maestros se vean como facilitadores y apoyos sociales de sus alumnos.
- Instrucción diferenciada: La atención educativa de estos maestros debe atender más las necesidades individuales, con la modificación de los contenidos, procesos y productos esperados de los estudiantes.
- Clima social colaborativo: Los maestros de estos grupos, deben valorar anticipadamente la colaboración social en el grupo.
- Agrupamiento flexible para la instrucción: Se espera que la práctica educativa en estos grupos, sea flexible en cuanto a la instrucción que proporciona el maestro.
- Integración del currículo e Interés del estudiante: Señala el autor que estas categorías surgieron en la etapa de recolección de datos.

Se encontraron seis creencias comunes relacionadas con las categorías por ejemplo, en la categoría “Importancia de los grupos multiedad” los maestros expresaron la creencia de que los estudiantes y maestros deben conocerse muy bien, pues permite que éstos últimos, conozcan sus estilos de aprendizaje; sus personalidades; que entre los estudiantes y el maestro se pueda entender mejor la información generada. En cuanto a los resultados de la observación en el aula, se destacaron cuatro prácticas comunes que describen la manera en que los maestros desarrollaron la clase y que se relacionaron con las categorías de creencias. Por ejemplo, la organización de la instrucción y las prácticas estuvieron dirigidas para lograr el aprendizaje del estudiante, se les permitía decidir de acuerdo a sus intereses y

estilos de aprendizaje, como presentar un trabajo o elegir el tema de una novela. Esta conducta resultó congruente con las creencias de la categoría “Instrucción diferenciada”.

Los investigadores concluyen que las entrevistas fueron un recurso adecuado para obtener las creencias de los maestros de este tipo de grupos, permitiendo encontrar coincidencias con la filosofía que fundamenta la enseñanza en grupos multiedades, pero reconocen que la observación de su práctica si bien, les permitió establecer algunas relaciones entre las creencias y las prácticas, se requiere de más observaciones (sugieren al menos una observación al mes en un periodo más largo) que puedan proporcionar mayor cantidad de descripciones, para establecer relaciones más claras entre las creencias y su consistencia en la intervención educativa.

Kagan y Smith (1988) examinaron las creencias, el estilo cognitivo y los comportamientos de maestros preescolares relacionados con dos tipos de enseñanza: centrada en el desarrollo integral de los niños (Dewey, 1902; Piaget e Inhelder, 1969, en Kagan y Smith, 1988) y el desarrollo de las capacidades cognitivas y analíticas del niño (modelo operante). Se asumió que la adopción de cualquiera de estas dos propuestas educativas, está sustentada por las creencias de los maestros. Kagan y Smith (1988) definieron el estilo cognitivo como la forma en que los individuos perciben, organizan y evalúan la información, involucrando frecuentemente aspectos de la teoría de la personalidad jungiana, que explica las diferentes formas cómo se comportan las personas, y que se puede atribuir a las preferencias idiosincrásicas que utilizan cuando perciben y evalúan la información, a los eventos y a las personas. La teoría de la atribución explica que, las personas interpretan la información de acuerdo al valor e importancia que se le otorgue y actúan orientados por estos valores. Entre las técnicas utilizadas, se aplicó cuestionario, que exploró cinco estilos de pensamiento: Sintetizador, centrado en conceptos abstractos; Idealista, enfocado en el proceso, aspiraciones y valores; Analista, planea metodológicamente; Realista, se basa en hechos y Pragmático, busca resultados inmediatos.

Se demostró que las motivaciones, intereses y valores pueden entenderse como un sistema de creencias: “Los maestros interpretarán y responderán a los estudiantes en términos de su propio sistema de creencias” (Kagan y Smith, 1988, p.27). Por ejemplo, si un maestro atribuye mayor valor a un modo de percepción analítico-racional, poseerá habilidades analíticas superiores y utilizará métodos educativos que se caractericen por ser analíticos, para propiciar el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes. Otro

instrumento utilizado fue la escala de creencias del profesor, la cual evaluó las creencias de los maestros preescolares hacia el modelo de enseñanza piagetano y el modelo operante. Para observar la práctica educativa, se utilizó una guía de observación del maestro. Los resultados ofrecen una correlación significativa entre las creencias de los maestros y su expresión en la práctica. Las creencias se relacionaron más fuertemente con el modelo piagetano centrado en el desarrollo integral del alumno; el estilo de pensamiento que se destacó fue el Idealista, apoyado en sentimientos e intuiciones más que en procesos de razonamiento analítico y que se expresaron en la atención individual hacia el alumno.

Por su parte, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) han realizado la siguiente caracterización sobre las creencias de los maestros, las cuales llegan a ser congruentes con su práctica educativa. Las organizan en cinco corrientes pedagógicas y tres ejes centrales:

Tradicional: El profesor es el poseedor y transmisor de la verdad absoluta; el estudiante es un destinatario pasivo de este conocimiento. (Eje: racionalidad técnica).

Activa: Se considera el interés del alumno para provocar la enseñanza, a través de actividades que respondan a sus preguntas y curiosidad. (Eje: racionalidad práctica o comunicativa).

Crítica: Asume el supuesto de que el hombre vive en un momento histórico y social por lo cual, debe ser considerado en el contexto educativo. (Eje: racionalidad emancipatoria o crítica).

Técnica: Centra su proceso educativo en el establecimiento de una estructura guiada por objetivos que deben cumplirse, así como evaluar la eficacia del proceso. (Eje: racionalidad técnica).

Constructivista: Se considera las características psicológicas y el desarrollo del alumno en el proceso de enseñanza y el aprendizaje. (Eje: racionalidad práctica o comunicativa).

Se puede apreciar en los estudios revisados evidencias acerca de la forma en como se relacionan las creencias con la práctica educativa, entre las que se menciona que los maestros pueden vacilar y alternar entre las aproximaciones que han mantenido por años y las que ofrece la nueva información, creando dilemas que influyen en su práctica educativa. También se ha logrado caracterizar y relacionar algunas de las creencias de los maestros

con las principales corrientes pedagógicas, sugiriendo cual será la conducta pedagógica del maestro. Otro aspecto importante que mencionan las investigaciones, es que a pesar de su fuerza, las creencias son susceptibles de cambiar bajo condiciones de reflexión que permitan reconocer, exponer y confrontar sus pensamientos con sus actos.

De manera sintética, las creencias son:

- Propositiones conscientes o inconscientes, que poseen una fuerte carga emocional.
- Explican y permiten comprender la realidad describiendo a las personas, a los objetos y eventos, asociándolo con algún juicio de valor, atributo o cualidad.
- No se sustentan necesariamente en conocimientos consensuados y evidencias científicas.
- Están compuestas de conceptos, experiencias y pueden aprenderse de manera casual, personal y a partir de los otros.
- No requieren de consenso y siguen procesos cognitivos propios, influyendo en la interpretación de nueva información a través de manipulaciones del pensamiento.
- Se fortalecen con el tiempo y el uso, almacenándose en la memoria episódica.
- Se organizan de manera jerárquica formando sistemas de creencias.
- Las creencias mantenidas fuertemente con anterioridad, se sienten como verdaderas y son más resistentes al cambio.
- No pueden ser observadas directamente, pero si se pueden inferir de lo que dice la persona, intenta hacer y realiza.
- Las creencias recién adquiridas son más proclives a transformarse a través de estrategias de reflexión y de confrontación.
- Las creencias influyen de manera poderosa y consistente en la práctica educativa.

A pesar de que no exista un completo acuerdo entre los investigadores sobre cómo conceptualizar e investigar a las creencias de los profesores, los resultados que han generado su estudio desde diversas posiciones, coinciden en estas características y en que desempeñan un papel educativo más importante de lo reconocido, lo que atrae la atención para su investigación. En el presente trabajo se definió a las creencias como las proposiciones conscientes o inconscientes, compuestas por conceptos y experiencias de evaluación aprendidas de manera casual, personal y a partir de otros; que pueden sentirse tanto, ciertas

e indiscutibles como, inciertas y cuestionables, pero permiten interpretar la realidad describiendo a las personas, a los objetos y eventos, asociándolo con algún juicio de valor, atributo o cualidad influyendo en el comportamiento pedagógico del maestro.

Las creencias se abordaron como el acuerdo entre la teoría y la práctica educativa, que se pudiera evidenciar si son: a) una declaración que se apoye o corrobore en una de las categorías de las creencias, b) si se expresan en la planeación y c) a través de la observación de la práctica, como sustento de las categorías de creencias.

Pajares (1992) indica que los maestros tienen creencias acerca de temas que van más allá del ámbito de su profesión y que influyen en su práctica educativa por lo cual, recomienda que el investigador tenga mayor especificidad sobre las creencias que desee estudiar. En este sentido, Thompson (1992) propone que se exprese el referente o referentes teóricos que dan cuenta de las aproximaciones conceptuales del tema.

De acuerdo a lo anterior y considerando que este estudio se interesó en investigar las creencias que poseen las educadoras sobre la evaluación de sus alumnos, se presentan a continuación investigaciones realizadas acerca de las creencias de los docentes en la evaluación de los alumnos, seguido de una revisión que aborda las principales aproximaciones sobre evaluación y como se lleva a cabo en el nivel preescolar.

Las creencias de los profesores en la evaluación de sus alumnos

Hemos revisado que el pensamiento de los docentes esta constituido por la construcción de nociones, expectativas, juicios, creencias, toma de decisiones, valores y teorías que influyen en la forma de planear y realizar su intervención educativa (Coll y Miras, 1993). De manera más específica se aprecia, que la investigación sobre las creencias educativas de los maestros es diversa, frecuentemente centrada en aspectos de la enseñanza como, las creencias en las formas de instruir, en los contenidos y objetivos que se pretenden o sobre la manera de cambiarlas. Se ha prestado poca atención a la investigación de las creencias de los docentes sobre la evaluación que realizan a sus alumnos, su influencia en su práctica educativa y en su planeación, su estudio representa un aspecto importante bajo la evidencia de que los maestros reflexionan, emiten juicios y deciden qué, cómo, para qué y cuando evaluar orientados por su creencias.

Entre los trabajos que han investigado las creencias que poseen los maestros acerca de la evaluación, se ha demostrado que la consideran sinónimo de medir la capacidad y el aprovechamiento de los alumnos, esta medida la reconocen cómo “válida y objetiva” y su función principal es la promoción y selección de los estudiantes. Estas formas de concebir la evaluación están muy relacionadas con otras convenciones, como la creencia de que asignaturas como la física y las matemáticas son un conocimiento científico exacto, lo que permite evaluarlas con mayor precisión en comparación con otras materias. Además, los maestros tienen la expectativa de que el éxito en estas asignaturas, solo estará al alcance de los estudiantes de más capacidad cognitiva (Hart, 2002).

En este sentido, Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1996) advierten que si solo se considera: “..medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones” (p. 67), se propicia una actitud acrítica hacia la evaluación así como, mantener la influencia que tienen las expectativas y atribuciones hacia las evaluaciones de sus estudiantes, basadas en un juicio que consideran “objetivo”. Por ejemplo, resulta ser algo común en varios planteles esperar que los hombres obtengan notas más altas que las mujeres en ciencias (Spears, 1984).

En otro estudio, se observó que los profesores de literatura se inclinaron más por la aplicación de evaluaciones estandarizadas, porque consideran que son las que toman en cuenta la escuela y los padres (Pearson, Calfee y Heibert, en Calfee y Heibert, 1991).

De esta manera, se aprecia entre los docentes:

Depende de quién evalúe y para quién se evalúe, para que la evaluación pueda ser vivida como una ayuda o como una auténtica amenaza. Los métodos de evaluación y su concepción misma no se muestran como algo “neutro” o “aséptico”, antes al contrario: todo rezuma [sic] ideología, creencias, sentimientos, tabús (Monedero, 1998, p.32).

En un trabajo de Shechman (2002) se validó una escala que permitió conocer y medir las creencias de los profesores en aspectos democráticos y su resultado en el aula. El autor está de acuerdo con Rockeach (1972) al considerar que las creencias no se pueden observar y medir directamente, deben ser inferidas de lo que dicen las personas. Por lo cual,

diseñó una escala integrada por un conjunto de creencias educativas relacionadas con los valores de libertad, igualdad y justicia. La escala se probó preguntando a maestros expertos de educación básica de Israel, que pensaban acerca de la manera en la cual estos valores se manifestaban en su comportamiento. De esta forma, se definió operativamente cada valor democrático y se validó estadísticamente.

Entre las preguntas que consideró la escala para conocer el grado de justicia, libertad y equidad, se propusieron seis creencias relacionadas con la evaluación de los alumnos:

1. Es recomendable exponer a la clase los resultados de las evaluaciones de algunos alumnos, a pesar de que pudieran lastimar a algunos alumnos débiles. (Libertad)
2. Las comisiones en el grupo deberían ser seleccionadas por los maestros, después de todo, ellos son los que evalúan las capacidades de sus alumnos. (Igualdad)
3. La autoevaluación de los estudiantes es una estrategia inadecuada, porque solo el maestro es capaz de realizar una evaluación exacta. (Igualdad)
4. La excelencia en la educación significa enfocar más los esfuerzos educativos en los alumnos brillantes que en los más desventajados. (Igualdad)
5. Los estudiantes de origen Asiático-Africano, tienen más dificultades en ciencia que sus contrapartes Occidentales. (Justicia).
6. Los estudiantes Árabes obtienen logros bajos, especialmente en matemáticas. (Justicia).

Al contrastar la relación entre maestros democráticos -evaluados con esta escala- y el desempeño de sus alumnos, se encontró que la mayoría de los maestros expresaron respuestas que indicaron creencias acerca de la evaluación de tipo democrático. Shechman (2002) encontró correlaciones significativas entre los maestros con creencias democráticas y alumnos con alto desempeño académico. Con estos resultados, apoya la noción de que las creencias afectan la actuación docente (Pajares, 1992).

Las relaciones entre las creencias de los profesores y la evaluación de sus alumnos, también se ilustra en trabajos como el de López (1994), que investigó a dos profesores de ciencias acerca de las creencias que tienen sobre el conocimiento de sus estudiantes, en el contexto de la Reforma Educativa en España. Las creencias de los profesores fueron identificadas y explicadas dentro de la aproximación del constructivismo estructurado y

constructivismo simplificado / tradicional. En el primer caso, las creencias del maestro acerca de la evaluación de sus alumnos indicaron que: “..el diagnóstico del conocimiento inicial que poseen los niños..lo que el niño sabe del tema” será utilizado como el punto inicial de la enseñanza. En el caso del segundo maestro, se identificaron creencias relacionadas a una enseñanza tradicional por ejemplo, dijo que evalúa el conocimiento de sus alumnos para eliminar los errores que presentan durante la enseñanza; otorgó poca o nula importancia a los conocimientos que poseen sus alumnos en el tema y consideró que las respuestas a las preguntas que les realiza, es una mejor estrategia para evaluarlos. López realizó observaciones de las prácticas de éstos dos maestros y respecto al de visión constructivista, observó que presentó dificultades para relacionar sus concepciones iniciales de lo que saben los niños y el conocimiento que esperaba enseñar a sus alumnos. El maestro más tradicional implementó una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos, para corregir las ideas erróneas de sus alumnos.

Otros hallazgos indican que las creencias de los maestros sin experiencia, entran en conflicto cuando enfrentan situaciones inesperadas en el aula, buscan solucionar este conflicto ajustando sus creencias de manera más congruente con la práctica o pueden llegar a cambiar la práctica educativa, de forma que corresponda a sus creencias, pero una vez resuelto el conflicto, serán las creencias las que preferentemente guiarán la enseñanza en el aula (Tabachnick y Zeichner 1985).

Estas conclusiones coinciden con algunos de los resultados del estudio de caso conducido por de Artilles (1998) en escuelas primarias en Guatemala. Entre sus propósitos estuvo evaluar los procesos de pensamiento en maestras experimentadas y novatas. Se observó que a diferencia de las maestras expertas, las novatas creían que el fracaso escolar de sus alumnos se debía principalmente a factores sobre los cuales no tenían control los maestros y los alumnos, factores como la preparación anterior del alumno o el nivel de participación de los padres en la enseñanza de sus hijos. Durante el estudio, estos alumnos se vieron más apoyados por las frecuentes decisiones educativas que les dirigió la maestra.

En un trabajo inédito sobre el pensamiento didáctico de los profesores de ciencias históricas sociales de los Colegios de Bachilleres y de Ciencias Humanidades, Monroy (1998) encontró entre las creencias de los maestros, que la evaluación se realizaba para cumplir con un requisito institucional y pocas veces como un medio de reflexión para

retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje. También evidenció que los maestros la utilizan como instrumento de control sobre sus estudiantes.

Samuelowicz y Bain (2002) reconocen que se han desarrollado muy pocas investigaciones que exploren las creencias de los maestros acerca de la evaluación de sus alumnos, y de cuáles son las razones para justificar su uso. Entre los trabajos realizados sobre el tema, se destaca que los maestros evalúan diferentes cosas porque tienen diferentes creencias sobre la evaluación (Shepard, en Samuelowicz y Bain, 2002). Éste autor exploró el pensamiento de 50 directores que promueven y aplican pruebas educativas en sus escuelas. Encontró que sus creencias se podían ubicar a lo largo de dos extremos, por un lado sitúa a los directores (50%) que creen que la enseñanza debe estar orientada para obtener buen puntaje en las evaluaciones y que es apropiado hacerlo así, porque la prueba es un referente del logro alcanzado. En el otro extremo, se encuentran los directores (50%) que creen que las pruebas deben monitorear, pero no dirigir el currículo. Concluye que las diferentes creencias se deben a la variedad de teorías implícitas de los directores sobre el aprendizaje de los estudiantes.

La investigación de Samuelowicz y Bain (2002) se dirigió a maestros de educación superior de diferentes asignaturas, a fin de ampliar el estudio de las creencias sobre la naturaleza y la función de las evaluaciones que realizan a sus estudiantes. Solicitaron académicos con una orientación para evaluar más práctica que conceptual. Esta orientación práctica la entendieron como: “un patrón de creencias coherentes inferidas y fundamentadas en prácticas de evaluación académica y sus explicaciones de esas prácticas” (p. 4). Les aplicaron una entrevista semiestructurada a 20 maestros de diferentes disciplinas, la primera parte exploró las evaluaciones que realizaban a sus estudiantes así como, conocer cuáles eran sus razones al utilizar ciertas preguntas, temas o proyectos. Se solicitó que explicaran las diferencias entre respuestas buenas y pobres; que comentaran el grado de integración y transformación esperada en las respuestas de sus estudiantes y por último, que especularan sobre las posibles razones por las cuales fracasaban para entender algún tema. De esta manera se pretendió establecer sus creencias acerca de la evaluación (evaluar conocimientos establecidos v.s. estructurados); del uso de las evaluaciones para la retroalimentación y la influencia de las evaluaciones en el aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados señalaron que las creencias de los maestros fueron congruentes con su orientación en la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas de evaluación. De esta

manera, los maestros que estuvieron inclinados en transmitir conocimientos, evaluaron la reproducción del conocimiento o partes de él. Los que se orientaron por transmitir de manera estructurada el conocimiento, tendieron a evaluar partes del mismo y también su reproducción estructurada. Los maestros con una orientación de facilitador del entendimiento, evaluaron la organización del conocimiento del alumno y su reproducción parcial. Los investigadores concluyen que se requiere de más investigaciones para documentar y entender mejor las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Estos estudios coinciden con los resultados de Wilson y Wineburg (1993) que exploraron las creencias de los maestros de secundaria acerca de sus prácticas de evaluación, encontraron que la forma de evaluar a los estudiantes puede estar relacionada con las creencias que tienen sobre el tipo de conocimientos que deben adquirir (establecido v.s. construido) y las creencias acerca de cómo debe ser enseñado y aprendido.

De las pocas investigaciones que exploran las creencias de las educadoras se encuentra el trabajo de Fandiño, Castro y Pardo (2002). Reportan los hallazgos de la primera de tres etapas de investigación, acerca de las concepciones que tienen 4 educadoras de Colombia sobre la función del método de proyectos en el currículo de la educación preescolar, el cual que es similar al del programa de educación preescolar mexicano (PEP 1992). Entre las propuestas de este estudio de tipo cualitativo-exploratorio, se planteó conocer las creencias de las maestras sobre uno de los componentes de los proyectos que se trabajan en las aulas de preescolar: la evaluación. Los resultados indicaron las siguientes creencias de las educadoras acerca de la evaluación:

- Las maestras evalúan de manera informal.
- No es un aspecto que tomen muy en cuenta.
- Consideran la finalización del proyecto como la evaluación del mismo.
- Durante el proyecto se va observando los progresos y dificultades de cada niño.
- Que los niños se autoevalúan en la medida que conocen sus fortalezas y debilidades en el trabajo del proyecto.
- Es difícil de evaluar en grupos grandes.
- Se realiza de manera permanente, pero también cada 15 días o mensual.
- Es importante informar a los papás el desempeño de los alumnos.

Cabe mencionar que éstos resultados no fueron analizados en el contexto del documento del Ministerio de Educación de Colombia, solo compararon los resultados con la planeación del proyecto en general, pues consideraron que parte importante de la planeación del proyecto es su finalización y evaluación, en este sentido los autores indicaron que: “..en las maestras existen unas concepciones particulares de planeación que es importante indagar, ya que es posible que sean estas creencias sobre la planeación y sobre el mismo trabajo pedagógico, las que les permite a las maestras descubrir y admirarse de los saberes y capacidades de los niños” (p.421).

Los trabajos anteriores muestran que parte de la investigación sobre las creencias que acompañan a los maestros en el proceso de evaluación de sus alumnos, son producto de las investigaciones realizadas en los niveles de la primaria, secundaria, educación media y superior. También se han mencionado, algunos estudios en el nivel preescolar y parece que esta situación tiende a aumentar en la actualidad.

A pesar de la diferencia de los niveles educativos, es posible observar entre los resultados de las investigaciones, que los maestros tienen puntos de encuentro en la manera en que asumen la evaluación de los estudiantes, los cuales podemos resumir a continuación.

- Las creencias sobre la evaluación son diferentes y conducen a evaluar diferentes cosas.
- La evaluación no se toma en cuenta o se hace de manera informal.
- Se cree que es sinónimo de medir la capacidad.
- Se considera que siempre debe ser medible y objetiva.
- Se realiza para fines de promoción y selección.
- Las asignaturas como la física y las matemáticas, se pueden valorar objetivamente.
- El éxito en la física y las matemáticas, está al alcance de los estudiantes de más capacidad cognitiva.
- Los hombres obtendrán mejores calificaciones en ciencias que las mujeres.
- Se cree más en las evaluaciones estandarizadas, porque son más reconocidas por la escuela y los padres.
- Sirve para el diagnóstico del conocimiento inicial que poseen los niños.
- Se evalúa el conocimiento para eliminar los errores.

- Los grupos numerosos impiden evaluar.
- Se atribuye el fracaso escolar a factores ajenos al control del maestro.
- Se atribuye el fracaso escolar a la familia.
- Se considera un requisito institucional.
- Se utiliza como un instrumento de control.

Cada una de estas creencias implica un significado que en el contexto particular de su emisión, permite reconocer y entender mejor la ideología de los maestros, la institución, la familia, la formación y preparación del docente, entre otros factores. Sin embargo, no se presenta claramente la relación que tienen con respecto a un referente conceptual acerca del concepto de evaluación y las formas de realizarla.

Si se pretenden hacer explícitas y comprensibles las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos, es necesario abordar con mayor claridad la naturaleza de la evaluación en preescolar. La siguiente revisión, amplía los referentes teóricos para el estudio de las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares. Se abordan definiciones sobre evaluación educativa a través de diversos autores, exponiendo una visión general de las funciones y aspectos metodológicos que debe contemplar la evaluación.

La evaluación cualitativa y formativa

Las propuestas de evaluación de los Programas de Educación Preescolar PEP (1992) y el PEP (2004) parecen coincidir en su naturaleza cualitativa y formativa por lo cual, resulta pertinente conocer más acerca de este tipo de evaluación, las técnicas e instrumentos que se utilizan y la función que se espera de los resultados que proporciona. Más adelante se analiza la evaluación que proponen los programas preescolares.

Desde la perspectiva de Bertoni (2000) la evaluación: "Significa formular un juicio de valor sobre una realidad" (p.67). Para construir este juicio de valor, se debe conocer el qué es lo que se pretende evaluar y por qué, planteando las motivaciones y las intenciones de la evaluación. También se debe especificar el para qué se va evaluar, aclarando qué se va a hacer con los resultados, cuál va a ser su utilidad, qué intención va a tener esta

información y a quién le va a servir. En este sentido, Reátegui (1997) plantea una evaluación que debe identificar en forma organizada: “a los educadores y niños (composición); currículo y materiales (estructura); autoridades, familia y comunidad (entorno), a los que se adiciona los interrogantes evaluativos de: el qué, el cómo, el cuándo y el quién de la evaluación correspondiente” (p.137). Y propone un acercamiento hermenéutico para el análisis cualitativo.

Airasian, (2001) define: “La evaluación (assessment) es el proceso de recolectar, sintetizar e interpretar información a fin de dirigir la toma de decisiones en el aula. Incluye información generada de sus alumnos, de la instrucción y el clima del salón” (p. 3). Junto con Bertoni (2000), Casanova (1998), Coll, et al. (1994), Díaz Barriga y Hernández (1998), Tapia (1998) y Wolf (1990) reconocen en la evaluación una función formativa que se realiza para la valoración del proceso (del funcionamiento general de la enseñanza y aprendizaje), para la obtención de datos a lo largo de éste y con el fin de tomar decisiones inmediatamente. Su objetivo consiste en mejorar o perfeccionar el proceso que evalúa.

Se centra en la valoración a través de criterios o expectativas de aprendizajes adquiridos por los alumnos, como consecuencia de determinadas actividades de aprendizaje y enseñanza. Esto requiere que las expectativas de lo que se pretende enseñar sean suficientemente claras, así como no confundir la emisión de un juicio de valor con la medida. La claridad en la explicación de los criterios, junto con la utilización de instrumentos precisos y fiables, permite una evaluación objetiva (Coll, Martín, Mauri y Miras, 1994). Los instrumentos que se proponen como serían la entrevista, los registros son de naturaleza cualitativa entendiendo por cualitativo la descripción de las situaciones, eventos, acciones y demás acontecimientos que suceden en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo valorarlas y tomar decisiones. La subjetividad en este tipo de evaluación se considera conveniente, pues importa tomar en cuenta la ideología, opinión, formación y experiencia de quién evalúa. Sin embargo, es importante y recomendable utilizar diferentes fuentes de información, como autoevaluaciones de los alumnos, reportes de padres, entre otros, para analizarlas a través de su contrastación o triangulación, pues varias subjetividades que coinciden permiten alcanzar una objetividad aceptable (Casanova, 1998).

Díaz Barriga y Hernández (1998) conceptualizan la evaluación desde la aproximación constructivista como un proceso complejo, por la diversidad y naturaleza

particular de los factores que intervienen en ella, como el contexto físico y educativo, los programas, los aprendizajes de los alumnos, entre otras experiencias educativas y que tienen gran importancia en el momento de realimentar el quehacer docente. Consideran la evaluación centrada en el proceso enseñanza-aprendizaje y ofrecen una definición que comprende seis aspectos básicos:

1. La demarcación del objeto, situación o nivel de referencia que se ha de evaluar... nos referiremos a la evaluación dentro del proceso enseñanza y aprendizaje.
2. El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación... las intenciones educativas predefinidas en la programación del plan de clase, del programa y/o del currículo en cuestión.
3. Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información...a través de la aplicación de las diversas técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos.
4. Con base en la obtención de la información a través de las técnicas, la elaboración de una representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación.
5. La emisión de juicios de naturaleza esencialmente cualitativa...con base a los criterios predefinidos en las intenciones educativas y la construcción de la comprensión lograda.
6. La toma de decisiones para producir retroalimentación, ajustes y mejoras necesarias y sustantivas de la situación de aprendizaje y/o de la enseñanza (p.180).

Momentos de la evaluación

La naturaleza de la evaluación formativa y cualitativa nos lleva a asociarla con una evaluación de tipo continuo y permanente, pero con intenciones específicas que se identifican en tres momentos: inicial, procesual y final. La primera es la que se realiza al inicio del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, también denominado diagnóstico que es empleada para identificar la existencia de un problema, su naturaleza y dimensión. Es conocida por detectar las necesidades, analizarlas junto con el contexto: “La situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación” (Casanova, 1998, p.91). Se considera que sin esta evaluación faltaría ese conocimiento previo que se requiere tener, lo que dificultaría la adecuación de la enseñanza a las condiciones de aprendizaje del

alumno, por eso tiene como finalidad recabar información específica que posibilite la identificación de las capacidades cognitivas que poseen los estudiantes con relación al programa pedagógico que se trabajará. Permite identificar los conocimientos previos que sean pertinentes y necesarias para que los alumnos puedan aprender de manera significativa el contenido que pretendemos enseñarles (Coll, Martín, Mauri y Miras, 1994). Algunos autores la denominan diagnóstica puntual, se caracteriza por llevarse a cabo en diferentes momentos previos al inicio de “la secuencia o segmento de enseñanza” (Díaz-Barriga y Hernández, 1998, p.202).

Airasian y Abrams (2003) señalan que la evaluación inicial o diagnóstica, es una ayuda para que el maestro tome decisiones sobre lo que hará en el complejo contexto social e instruccional del aula, a través de conocer como son sus alumnos, sus intereses, capacidades y necesidades sociales, emocionales, cognitivas e intelectuales, también permite a maestros y alumnos establecer las reglas y orden en la clase. Lo que van conociendo los maestros de sus alumnos, forma un conjunto de percepciones y expectativas que influyen en la manera de planear su intervención. Las expectativas son inferencias que hace el maestro de los logros que alcanzarán sus alumnos, basados en lo que inicialmente conoce de ellos y pueden ser positivas o negativas cuando se basan en percepciones erróneas y el maestro se empeña en cumplirlas.

El segundo tipo de evaluación es la procesual se refiere a la valoración continua del aprendizaje de los alumnos y de la enseñanza a través de la información obtenida de manera sistemática y el análisis de estos datos, facilita la toma de decisiones durante el proceso educativo con la intención de mejorarlo. Por ejemplo, ayuda a realizar las correcciones curriculares y propiciar el logro de los objetivos del programa; efectuar modificaciones en la organización educativa; para conocer la pertinencia y utilidad de los materiales didácticos, entre otros. Asimismo, busca promover la motivación de los alumnos y mejorar las relaciones interpersonales, por lo que se le conoce también como función psicológica o sociopolítica de la evaluación (Bertoni, 2000; Coll, et al. 2000; Casanova, 1998; Díaz Barriga y Hernández, 1998, Tapia, 1998 y Wolf, 1990).

Se puede indicar que el proceso de la intervención es recurrente, pues va de la planeación de lo que hay que enseñar a la revisión de los planeado y nuevamente a la planeación (Airasian y Abrams, 2003) por ello, la evaluación procesual tiene lugar en el

mismo momento de la enseñanza para tomar decisiones rápidas para que no decaiga la intervención de la enseñanza. Requiere que el maestro entienda el “lenguaje de la clase” o interpretar señales informarles de los alumnos como, expresiones, atención, posturas, el progreso de la instrucción, modificándola si es necesario. Para hacerlo el maestro está “leyendo” constantemente a sus alumnos, su humor, tomando decisiones para mantener o alterar la instrucción. Atiende a sus preguntas, confusiones, su atención, juzgando en forma individual y grupal su participación, su mala conducta. Sin embargo, por ser parte del proceso de la intervención al maestro se le dificulta ser desapasionado y observar de manera imparcial la enseñanza y su intervención, porque posee intereses profesionales y personales sobre el éxito de su papel docente y por ello, frecuentemente valora más el éxito de su intervención que el logro de sus alumnos lo cual. En éste sentido, un obstáculo para recabar muestras de información confiable de sus alumnos, son las limitaciones para corroborar e interpretar las observaciones del maestro.

El tercer tipo de evaluación es la final, se realiza al terminar el proceso de la enseñanza y aprendizaje, permite llevar a cabo una reflexión acerca de lo que se ha obtenido después del tiempo establecido y rendir cuentas sobre los aprendizajes que en forma global se alcanzaron en correspondencia con las intenciones educativas del programa, pues las evaluaciones habrán de tener una utilidad para alguien. En este sentido, se procede generalmente a determinar quiénes son los interesados o la audiencia y cuáles son sus necesidades de información sobre la evaluación, algo que no siempre es fácil pues resulta difícil: "satisfacer las necesidades de información de todos los posibles tipos de audiencia relacionadas con el objeto de la evaluación y de los que tengan algo que ver con los resultados." (Nevo, p.30).

Técnicas e instrumentos de evaluación

Se destacan a continuación las técnicas e instrumentos que se proponen para la evaluación. Casanova (1998) hace una distinción entre los instrumentos y técnicas que se utilizan para la recogida de los datos. En los instrumentos está el registro anecdótico, las entrevistas, diario y grabación.

Entre las técnicas se mencionan:

- La observación que debe de tener una planeación acerca de lo que se va a observar, con objetivos o propósitos bien definidos, puede ser de dos tipos: la participante y no-participante.
- Trabajos del alumno, es otra técnica que señala esta autora que puede ser útil para evaluar durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En estos trabajos se incluyen los ejercicios, tareas y actividades que realizan los alumnos en donde se pueden observar los avances o logros alcanzados.

Tapia (1998) también considera que las técnicas de observación son las más adecuadas para evaluar, por su congruencia con el enfoque de los actuales programas: “porque nos permiten valorar más que cuantificar (..) el proceso de desarrollo de las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes en los alumnos” (p.33). Se debe registrar la información, haciendo hincapié en lo que indique que el alumno está o no adquiriendo el aprendizaje propuesto.

Las técnicas utilizadas frecuentemente son:

- Escalas estimativas, que son listas de cualidades que pretenden valorar los rasgos que se encuentran en ella.
- Listas de corroboración, son listas de palabras, frases u oraciones que manifiestan conductas positivas o negativas o secuencias de acciones que el docente evaluará. Es idónea para evaluar procedimientos.
- Registros anecdóticos, consiste en registrar hechos significativos que presentan los alumnos y que ayudan a explicar su desarrollo y su proceso de aprendizaje.

Díaz Barriga y Hernández (1998) consideran para la evaluación las siguientes técnicas:

Las técnicas informales de evaluación, como la observación de las actividades que realizan los alumnos y a través de preguntas dirigidas, para sondear más allá de la simple reproducción de información por parte de los alumnos.

Las técnicas seminormales, que se caracterizan por valorar más detenidamente los logros esperados por los alumnos. Se lleva cabo a través de la valoración de ejercicios y prácticas realizadas en el aula y tareas extracurriculares.

Las técnicas formales, son las que se utilizan para evaluar con el auxilio de una planeación controlada y de instrumentos como pruebas o exámenes tipo test, mapas conceptuales, pruebas de ejecución, listas de cotejo o verificación y escalas.

Estos autores recomiendan contar con varios instrumentos y técnicas de evaluación a fin de que proporcionen de manera precisa información sobre el proceso de aprendizaje, los cuales deberán ser interpretados de forma reflexiva permitiendo al docente asegurarse de que su intervención pedagógica va logrando el objetivo educativo del plan.

De acuerdo a lo anterior, es importante señalar algunos aspectos respecto a la interpretación que se deriva de la utilización de diversas técnicas e instrumentos. Para propiciar una mejor interpretación de la información proporcionada por los instrumentos, Bertoni (2000) propone que el evaluador especifique: "El referente donde se va a aclarar desde el principio cuáles son las expectativas que tiene sobre el objeto evaluado" (p.72). Esto permite establecer los obstáculos que el alumno tendrá que superar: "Tanto en el aprendizaje previo como en el momento de la evaluación" (p.73). Posteriormente, se especifica el referido es decir: "Cuáles son los indicadores, cuáles son las señales de que los alumnos han aprendido tales cosas si logró o si satisface las expectativas que se enumeran en el referente" (p.28). Este autor no plantea ninguna técnica específica para evaluar, pero sugiere realizar una observación directa o indirecta para evaluar si se alcanzaron o no las expectativas.

Wolf (1990) propone realizar una planificación que asegure cierta precisión y objetividad para recolectar información, como cuestionarios, observaciones, entre otras. También considera que se requiere de la interpretación de la evidencia o datos recolectados, para saber lo que se logró o no de la intervención educativa, puntualiza que para hacerlo se requiere de un buen conocimiento sobre el programa que se está evaluando y de habilidades en el uso de los diversos instrumentos. Considera que la interpretación es de las partes de mayor dificultad en el proceso de evaluación, además se necesita de la elaboración de juicios de valor que respondan a cuestiones como: qué tan bueno fue el proceso educativo programado para el logro de los objetivos.

Díaz Barriga y Hernández (1998) coinciden con Wolf (1990) al señalar que la interpretación es un proceso complejo que se facilita si se conoce y entiende el aspecto psicopedagógico y curricular, pues es el referente teórico-conceptual que permite orientar qué, cómo, cuándo, por qué y para qué se evalúa. Al respecto, Flores (1999) dice: “..es imposible separar o aislar la evaluación de la enseñanza, del tipo de aprendizajes que la enseñanza pretende lograr. Los criterios para juzgar y evaluar el aprendizaje deben ser consistentes con los criterios que se emplean para valorar la enseñanza y con el enfoque o perspectiva pedagógica” (p. XIX).

Para Airasian y Abrams (2003) los resultados de la evaluación pueden ser analizados e interpretados con base a tres referentes:

- Con relación a los objetivos y los criterios de evaluación determinados para la unidad didáctica, para el final del trimestre, curso o ciclo escolar.
- Relacionándolo con la evaluación inicial de cada niño o niña, a sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje que puedan lograrse.
- Con relación a los resultados obtenidos por los demás alumnos y alumnas del grupo.

La evaluación durante la planeación de la intervención contempla las características de los alumnos, los estilos de aprendizajes que prefieren y determinar si están listos para aprender el contenido. Asimismo considera las características del maestro, como sus conocimientos, creencias acerca de la enseñanza, preferencias de intervención y métodos que utiliza. También toma en cuenta el tiempo disponible para la intervención y la disponibilidad de recursos para la intervención, materiales.

La planeación es un acto intencional y normativo, se basa en los objetivos que son el punto de partida de la enseñanza, el qué enseñar y sus fuentes principales son los libros de texto y el currículo o programas oficiales. La planeación es intencional porque el maestro tiene el propósito de que sus estudiantes aprendan lo que enseña y es normativa porque se considera valioso de aprender lo que se enseña.

En la evaluación formativa Airasian y Abrams (2003) al igual que Wolf (1990) recomiendan que para juzgar la calidad de la información obtenida, en términos de que tan bien o mal fueron atendidas las necesidades y qué recomendaciones se harán, el evaluador contará con criterios de evaluación. Para su elaboración, se sugiere que se diseñen muchos

enunciados críticos relacionados con el objeto a evaluar, el contexto en el que se evalúa y la toma de decisiones. Los juicios críticos contendrán la información necesaria de los contenidos enseñados, de muestras representativas de los objetivos, de las producciones, presentaciones, ejecuciones musicales y observaciones de conductas específicas de aprendizaje.

Sin embargo, un interés excesivo por lo que se llama productos observables del aprendizaje podría hacer que se desatienda los procesos que lo subyacen: "La evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares" (Díaz-Barriga y Hernández, 1998, p.183). Pues, el aprendizaje significativo se construye cuando se relaciona de manera no arbitraria y sustancial contenidos nuevos con la estructura cognoscitiva existente. Aclaran que la dificultad para evaluar aprendizajes significativos se debe a la complejidad de varios factores entre los cuales, destacan el problema para especificar con claridad el grado de aprendizaje expresado en el objetivo educativo y la habilidad para utilizar los instrumentos y procedimientos adecuados.

La evaluación alternativa o auténtica

La evaluación alternativa o la evaluación auténtica se plantean desde la visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje para lograr una mayor integración entre la instrucción y la evaluación. Éste tipo de evaluación pone el acento en que los maestros de todos los niveles educativos puedan evaluar a sus alumnos, con la pretensión de que ellos a su vez maximicen sus capacidades autorreguladoras durante el proceso de su aprendizaje (Birenbaum y Dochy, 2000).

Estos autores explican que la palabra prueba (test en inglés) proviene del Latín *testum*, significa herramienta para examinar la pureza de los metales y se ha sustituido por el término evaluación (assessment en inglés) que proviene del Latín *assidere*, significa sentándose junto a alguien, lo que también señala las diferencias semánticas.

Archbald y Newman (1988) acuñan el término de evaluación auténtica con un planteamiento que atiende menos el aspecto conceptual de los constructos que caracterizan los test y que se orienta más al aspecto empírico de manera que: a) la evaluación auténtica

involucra a los estudiantes a realizar tareas más auténticas, iguales o similares a la que ejecutan los expertos, b) propicia que los estudiantes interactúen con las partes de una tarea y las reúnan en un todo y c) la evaluación auténtica propicia que las habilidades y conocimientos puedan utilizarse en diversos contextos.

En este sentido, Cooper (1999) ha propuesto otras formas de superar las limitaciones de evaluar con el test o prueba, impulsa el uso de rúbricas que define como una escala o lista de cotejo para evaluar el desempeño de los estudiantes con base en la suma de un amplio rango de criterios que pueden ser cualitativos y/o cuantitativos. De manera general, se asume que esta forma de evaluar está más centrada en las manifestaciones observables de los alumnos. Sin embargo, si los criterios tienen una propuesta progresiva y apropiada pueden reflejar mucho de los procesos que las propician.

Por su parte, las listas de cotejo proveen de manera sistemática información sobre la presencia o ausencia de algunas características de habilidades requeridas para la realización de alguna tarea y/o sobre el producto que realiza el alumno. Para la construcción de listas de cotejo se proponen las características o conductas importantes. Se agregan errores comunes y se arreglan de manera que se facilite su uso. Este tipo de listas puede apoyar para evaluar los productos concretos de los alumnos, incluso para que la maestra pueda realizar una valoración de su aula y de los recursos didácticos.

Otra forma de evaluación alternativa es el portafolio que se define como: “Una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por el maestro y los estudiantes para monitorear el progreso del aprendizaje, sus habilidades, actitudes en un área específica” (San Diego County Office of Education, 1997, p. 1). Se agrega que también tiene un papel para promover el aprendizaje de los alumnos, por lo que se reconocen dos propósitos fundamentales del portafolio. El primero, tiene que ver con un carácter formativo, pues permite conocer el progreso de los aprendizajes de los estudiantes observando sus trabajos, reconociendo errores y como funcionan las propuestas para solucionarlos. Segundo, cómo un medio de evaluación para conocer el desempeño del alumno.

Finalmente, el portafolio por sus características permite observar procesos y producciones de los estudiantes. Los autores coinciden en gran parte con los criterios que ofrece Cooper (1999) para el diseño de una propuesta de este tipo:

- Establecer el objetivo del portafolio.
- Decidir quién determina el contenido del portafolio.
- Establecer un criterio para determinar lo que se pondrá en el portafolio.
- Determinar cuándo y cómo se evaluará el portafolio.
- Determinar el uso que se dará a la evaluación del portafolio.
- Complementar con otras evaluaciones realizadas a los alumnos.

Una característica importante en toda evaluación es que conduce a la formación de juicios. El autor señala dos partes que integran la formación de un juicio: a) la información acerca del objeto o individuo y b) una norma o referente de comparación.

La evaluación en el jardín de niños

Durante más de catorce años las educadoras trabajaron con el Programa de Educación Preescolar (1992) por lo cual, resulta pertinente revisar la propuesta teórica y metodológica que planteaba sobre la evaluación. El PEP (1992) la definía como: “Un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa a través de la descripción e interpretación permanentes, las cuales sirven para captar la singularidad de situaciones concretas en el jardín de niños” (p.74). La evaluación era considerada como una actividad compartida por las docentes, los padres y las madres de familia y por los niños. Se consideraba como un proceso, ya que se realizaba en forma permanente valorando los logros y dificultades durante el desarrollo de la práctica educativa. Su naturaleza cualitativa se caracterizaba por realizar una descripción e interpretación de las diferentes acciones de los implicados en el proceso. Era integral, porque percibía al niño como una totalidad y permitía la obtención de información sobre el desarrollo del programa tomando en cuenta al docente, su planeación y desarrollo del trabajo escolar, sus relaciones con los niños, los padres y la comunidad.

La técnica propuesta para realizar la evaluación era la observación, indicando que debía realizarse de manera natural durante las diferentes actividades que se llevaban a cabo en la mañana de trabajo, así como a través del análisis de la producción de los niños. Se

proponía que la educadora tomara notas de aspectos relevantes de algunos niños en particular y del grupo en general.

Con la finalidad de sistematizar la información, estas notas o registros de evaluación se realizaban en diferentes momentos:

1. Evaluación inicial. Se realizaba mediante el llenado de una ficha de evaluación individual, incluía aspectos de autosuficiencia en cuestiones básicas, formas de expresión, creatividad y relaciones con los compañeros y el docente, para el llenado de esta información se apoyaba en sus observaciones de las primeras semanas, las fichas de identificación del preescolar, las entrevistas con los padres y con las aportaciones del docente anterior (en caso de niños de reingreso).
2. Autoevaluación del grupo al término de cada proyecto. Se basaba en las reflexiones y comentarios de todos los equipos reunidos en grupo, acerca de las acciones llevadas a cabo en un proyecto. Se hacía el registro de evaluación general del proyecto, dando respuesta a una serie de preguntas relacionadas con la importancia de los juegos y actividades predominantes en el proyecto, los momentos de búsqueda y experimentación, los materiales utilizados preferentemente, las conclusiones a las que arribaban los niños, además de establecer aquello que podría servir para el siguiente proyecto.
3. Evaluación final. Consistía en: “La síntesis de las autoevaluaciones de fin de proyecto y de las observaciones realizadas por el docente durante todo el ciclo escolar” (p.78). Se hacía el informe final grupal y el individual. En el primero, se incluían aspectos relacionados con la integración de los niños a los equipos, proyectos en los que se presentaron logros o dificultades, juegos y actividades que los niños prefirieron y aspectos a retomar para el próximo ciclo escolar. En el informe final individual, se retomaban los aspectos del formato de evaluación inicial individual.

El PEP (1992), recomendaba que evaluación se utilizará en la implementación de las acciones necesarias para retroalimentar la planeación y la operación del programa; para

rectificar acciones; para proponer modificaciones; para analizar formas de relación, áreas de interés y para conocer los logros y dificultades que enfrentaban los alumnos en la escuela.

La evaluación en el Programa de Educación Preescolar 2004

Durante el ciclo escolar 2004-2005 se comenzó a trabajar con el Programa de Educación Preescolar (2004) en los jardines de niños del Valle de México por lo tanto, es importante revisar sus principales características y su propuesta para la evaluación de los alumnos preescolares.

Este programa contempla las siguientes finalidades:

1. En primer lugar, contribuir a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños durante la educación preescolar; para ello el programa parte del reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, establece de manera precisa los propósitos fundamentales del nivel educativo en términos de competencias que el alumnado debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer, lo cual contribuye – además- a una mejor atención de la diversidad en el aula.
2. En segundo lugar, busca contribuir a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y secundaria. En este sentido, los propósitos fundamentales que se establecen en este programa corresponden a la orientación general de la educación básica. (p. 8).

Entre los fundamentos que orientan el aprendizaje infantil y su importancia, se señalan las aportaciones de las investigaciones en neurociencias que reconoce: “..la intensa producción y estabilidad de las conexiones neuronales que abarca la edad preescolar.” (p.11). Se advierte que no existe evidencias que demuestren la relación entre ciertas actividades con una determinada forma de conexión neuronal, pero se afirma que: “..la organización funcional del cerebro es influida y se beneficia por la diversidad, la oportunidad y riqueza del conjunto de la experiencia de los niños.” (p.11).

Las características del PEP (2004) permiten una aplicación flexible y de acuerdo a las particularidades de cada región y lugar del país se enuncian a continuación:

1. Tiene carácter nacional.
2. Establece propósitos para la educación preescolar.
3. Se organiza a partir de competencias.
4. Tiene carácter abierto.
5. Se organiza en campos formativos.

Se plantean doce propósitos que definen la misión de la educación de este nivel. Estos propósitos son los que orientan la definición de cincuenta competencias que se pretenden desarrollar a través del trabajo educativo con los alumnos. Para orientar el establecimiento de un ambiente propicio y con prácticas educativas congruentes con los propósitos, se ofrecen los siguientes principios pedagógicos:

1. Características infantiles y procesos de aprendizaje: Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo; la función de la educadora es fomentar y mantener el deseo de conocer, el interés y motivación por aprender; las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares; el juego potencia el desarrollo y el aprendizaje.
2. Diversidad y equidad: La escuela debe ofrecer oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales; la educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular; la escuela como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos.
3. Intervención educativa: El ambiente del aula y de la escuela deben fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender; los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales; la colaboración

y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños. (p.32).

La finalidad de estos principios es:

- Brindar un referente conceptual común sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, como base para orientar la organización y desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.
- Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela; en este sentido, los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica (p31).

El desarrollo del niño y los aprendizajes se promoverán a través de la intervención de la educadora y para apoyar la organización del trabajo pedagógico se han organizado las competencias en seis campos formativos y que se enuncian a continuación: a) Desarrollo personal y social, b) Lenguaje y comunicación, c) Pensamiento matemático, d) Exploración y conocimiento del mundo, e) Expresión y apreciación artística y f) Desarrollo físico y salud.

En cuanto a la evaluación de los alumnos que es el tema central que nos ocupa, se pretende evaluar los aprendizajes de los alumnos constatando periódicamente los avances en sus competencias a través de las acciones en las que se manifiestan a fin de considerar los logros que alcanzan con el apoyo que se les brinda. Por competencia se entiende: “Un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (PEP, 2004, p. 22).

También se recomienda reflexionar en otros factores escolares y extraescolares que no se informan directamente en la evaluación del aprendizaje pero que influyen en éste. Igualmente se propone evaluar otros ámbitos que pudieran influir en el aprendizaje como sería la práctica docente, el proceso educativo y la organización del aula entre otros.

El PEP (2004) define la evaluación como:

Un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias, respecto a su situación al comenzar el ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel; esta valoración –emisión de un juicio- se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo del ciclo escolar. (p.131).

La evaluación tiene una finalidad formativa por lo que: “el avance de los alumnos en los tres grados de la educación preescolar no tendrá como requisito una boleta de aprobación de un grado; de acreditación se obtendrá por el hecho de haberlo cursado, mediante la presentación de la constancia correspondiente” (p.131).

Se propone una evaluación diagnóstica o inicial para distinguir las necesidades específicas de los alumnos, organizar el trabajo a lo largo del año, establecer una secuencia para el tratamiento de las competencias, entre otras finalidades. La evaluación continua, para percatarse de los logros, necesidades y dificultades que van teniendo los alumnos en el aprendizaje cuando están realizando las actividades, observando cómo actúan, cómo resuelven problemas, cómo participan con sus compañeros destacando: “los avances en relación con su situación anterior y no en función de criterios generales u homogéneos que pueden resultar arbitrarios” (p. 137). Y por último, la evaluación final del año escolar que es cuando se realiza un recuento de los avances y limitaciones y se plantean sus posibles causas. Esto aportará elementos para el siguiente ciclo escolar en el que continúe sus estudios el alumno.

La observación, diálogo y la entrevista a niños y padres de familia son los medios principales para hacer la evaluación. Éstas se colocan en el expediente personal del alumno y se agregan muestras de sus producciones así como, registros sobre sus logros, avances y dificultades en el proceso de aprendizaje. En el caso de niños con necesidades educativas especiales se incluye su evaluación psicopedagógica.

Una característica en la evaluación es que se considera como resultado de los juicios que se basan en el análisis de la educadora y la interpretación subjetiva por lo cual se

considera importante integrar las opiniones de los alumnos, padres o tutores y de los otros docentes del jardín a fin de conseguir una evaluación más objetiva.

Lo anterior permite señalar que las propuestas de evaluación de los Programas de educación preescolar de 1992 y 2004 no se alejan mucho entre sí. El PEP (2004) parece conservar su naturaleza cualitativa, formativa y permanente de la evaluación, así como seguir utilizando la observación y el registro como sus principales mecanismos para realizarla y que orientan a identificar: qué evaluar, para qué evaluar, cómo evaluar y cuándo hacerlo. Su principal diferencia está en el objeto de evaluación que ahora son las competencias.

Cabe señalar que se observa una continuidad del paradigma cualitativo y formativo en la propuesta de evaluación de los alumnos preescolares del PEP (2004). Esto resulta importante, porque cuando las reformas educativas cambian paradigmas educativos se observan importantes diferencias entre las creencias de los maestros y el nuevo modelo educativo. Por ejemplo, en el contexto de una reforma educativa en California, U.S.A. se investigaron las creencias de maestros bilingües acerca de evaluación de sus estudiantes latinos en literatura e inglés (Rueda y García, 1994). Los resultados indicaron que las creencias de la evaluación de los maestros, discrepaban de manera importante con los del modelo de aproximación constructivista. Los maestros expresaron creencias de que la evaluación debería continuar siendo a través de exámenes, comprobar que se hizo el ejercicio en el libro, entre otras.

De las aproximaciones teóricas de la evaluación revisadas anteriormente, se puede decir de manera sintética que la evaluación formativa es aquella que valora el nivel de aprovechamiento académico de los alumnos, con la intención de tomar decisiones a través de conocer y juzgar cómo ocurre el proceso de aprendizaje y también el de la enseñanza. Su naturaleza formativa estriba en detectar alcances y necesidades, en realimentar y propiciar el mejoramiento durante el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. La recolección de los datos se realiza observando y describiendo de manera verbal la actividad, el aprovechamiento alcanzado por los alumnos y considera situaciones extracurriculares como la familia, intentando obtener el mínimo de detalle de lo que se está examinando. Se pretende conocer aspectos subjetivos difíciles de cuantificar o de medir objetivamente lo cual, también puede ser una desventaja si se ve afectada por los prejuicios del maestro, llegando a cuestionarse su validez y confiabilidad.

Por eso, se propone recolectar de manera sistemática información con diversas técnicas e instrumentos como la observación, entrevista, registros anecdóticos, portafolio, entre otros que permitan corroborar la consistencia de los resultados que se alcanzaron en los alumnos y emitir juicios no necesariamente numéricos acerca del avance en sus competencias. Cabe agregar que esta aproximación de la evaluación, se utiliza en los diseños instruccionales propuestos desde el constructivismo, por la libertad que tienen los alumnos para elegir qué es lo que van hacer y cómo hacerlo en situaciones reales, similares o simuladas.

Finalmente, para propiciar argumentos creíbles en las conclusiones de una investigación, estos deben estar respaldados no solo por un conocimiento teórico (Rodríguez, Gil y García, 1992). También debe realizarse a través de un proceso de investigación que sea pertinente y permita ofrecer una aportación al conocimiento de las creencias, particularmente al escaso conocimiento que se tienen sobre las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos.

En este sentido, el siguiente capítulo presenta el método donde se expone la organización de la investigación, las técnicas de estudio, así como el proceso de recolección y análisis de los datos. Los supuestos, metas y resultados que se fueron obteniendo se exponen durante el desarrollo y conducción del estudio, para que los argumentos derivados de la investigación puedan ubicarse en el contexto adecuado y compararse con los ofrecidos en los resultados y por otros estudios.

Posiblemente resulta menos obvia la utilización del propio conocimiento previo del investigador o “subjetividad”, pero es importante reconocer de manera explícita y abierta que las aportaciones ofrecidas por el investigador durante la investigación se intentaron expresar en forma de argumentos claros y consistentes para aportar validez a la investigación.

Capítulo 3. Método

Planteamiento del problema y justificación

Los resultados obtenidos y presentados en un documento de trabajo no publicado de la Dirección General de Investigación Educativa SEP (2003, abril) destacan una amplia diversidad de problemas sentidos en los ámbitos del sistema, escuela y aula. Se puede señalar que las educadoras consideran que la evaluación que realizan a sus alumnos representa un problema y lo plantean en los siguientes términos: “Falta de una cultura de evaluación, no se realiza seguimiento para valorar el logro de metas e identificar dificultades”; “Carencia de instrumentos de evaluación que consideren las características de los niños preescolares”; “Falta de seguimiento a los aprendizajes de los niños”; “Supervisión que da más importancia a lo formal y visible que a los propósitos de las actividades que se realizan”; “Imprecisiones en los propósitos, contenidos y evaluación”; “Incongruencia entre planeación, realización y evaluación”; “No existen criterios ni parámetros homogéneos para realizar la evaluación”; “Faltan indicadores para evaluar los procesos de aprendizaje” (p. 7-13).

Esta situación no es nueva, el problema o los problemas que están relacionados con la evaluación de los alumnos, es un tema sobre el que se ha estudiado y escrito mucho con la intención de buscar mejores propuestas para realizar la evaluación (Tejedor, 2002). Sin embargo, se aprecia a través de este diagnóstico que aún no se ha logrado apoyar de manera eficaz al docente para superar los obstáculos que enfrenta en la evaluación.

Entre los factores que pueden estar implicados en esta problemática está la falta de investigaciones que amplíen el conocimiento sobre los conceptos y prácticas de las educadoras en la evaluación de los alumnos preescolares del Valle de México. Hasta ahora se ha privilegiado realizar evaluaciones y diagnósticos que den cuenta del desempeño de los docente, para lo cual es común la utilización de instrumentos de observación rígidos, pobreza conceptual y descontextualización del comportamiento docente, (Gimeno y Pérez, 1994; Pérez, 1987).

Frente a ello, se propuso realizar una investigación desde la aproximación mediacional para conocer y analizar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos (Block y Hazelip, 1995; Clark, 1988; Hart, 2002; Dall’Alba, 1991; Kagan,

1992; Nespór, 1987; Richardson, 1996). Entendiendo por creencias las proposiciones conscientes o inconscientes, compuestas por conceptos y experiencias de evaluación aprendidas de manera casual, personal y a partir de otros; que pueden sentirse tanto ciertas e indiscutibles como, inciertas y cuestionables, pero permiten interpretar la realidad describiendo a las personas, a los objetos y eventos, asociándolo con algún juicio de valor, atributo o cualidad influyendo en el comportamiento pedagógico del maestro.

El interés por conocer y analizar las creencias de las educadoras radica en qué además de influir en la planeación y en la intervención educativa, también afectan en los criterios que seleccionan los maestros para evaluar a sus alumnos (Coll y Miras, 1993). Los pocos trabajos al estudio del pensamiento de las educadoras han revelado que para ellas la evaluación de sus alumnos representa un aspecto que consideran poco; que evalúan de manera informal; que la finalización del proyecto o la actividad educativa es la evaluación del mismo; que durante el proyecto o la actividad se van observando los progresos y dificultades de cada niño; que se realiza de manera permanente y que es importante informar a los papás el desempeño de los alumnos (Fandiño, Pardo y Castro, 2002).

Sin embargo, estas investigaciones no precisan y aclaran las creencias que tienen acerca de qué evalúan, cómo evalúan, para qué evalúan, cuáles son sus creencias de los logros que observan en sus alumnos, así como su relación con la planeación y con su práctica educativa.

Con base en lo anterior, el presente trabajo espera aportar un mayor conocimiento acerca de las creencias de las educadoras sobre la evaluación que realizan a sus alumnos y la relación con su planeación y su intervención pedagógica. Se espera lograr comprender mejor la evaluación que realizan las educadoras al alumno preescolar, enriquecer el cuerpo teórico y metodológico que se ha generado de las investigaciones que existen en el contexto de la educación preescolar de nuestra región (Fuller y Clarke, 1994; Artiles 1998).

Cabe aclarar que a pesar de que esta investigación no se propuso con la finalidad de generar una estrategia para orientar y capacitar a las educadoras, si se puede esperar que los resultados permitan reconocer y orientar procesos formativos de los docentes, que consideren la importancia y necesidad de reflexionar acerca de sus creencias sobre la evaluación que realizan a sus alumnos, pues como expresan Listón y Zcheisner (1993) es necesario que la persona reexamine y transforme lo que ya sabe si aspira a convertirse en un docente profesional.

Objetivo de la investigación.

Conocer y analizar las creencias de las educadoras sobre la evaluación que realizan a sus alumnos, la relación de éstas con la planeación que realizan y con su práctica cotidiana.

Objetivos específicos.

El presente trabajo se propuso los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer y analizar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos.
2. Conocer la relación entre las creencias de las educadoras y su práctica educativa.
3. Conocer la relación entre las creencias de las educadoras y su planeación educativa.

Preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las creencias de las educadoras acerca de la evaluación del alumno preescolar?
- ¿Cuál es la relación entre las creencias de las educadoras respecto a la evaluación del alumno preescolar y su planeación educativa?
- ¿Cuál es la relación entre las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos y la evaluación en su práctica educativa?

Tipo de investigación

Considerando que el objeto de estudio fueron las creencias de las educadoras y que estas se manifiestan principalmente en palabras, resultó ideal abordar su estudio desde la perspectiva de la investigación cualitativa pues permite indagar las narraciones de los individuos desde el entorno donde suceden los acontecimientos tal y como se encuentran. Se considera la investigación cualitativa como los diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos (Denzin y Lincoln, 1994).

Entre sus técnicas de indagación se encuentran el estudio de caso, que: “Implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 92). Merriam (1998) señala que entre las ventajas del estudio de caso, está la de obtener un mayor entendimiento de la situación y su significado a través de profundizar en la subjetividad del individuo. A pesar de que los estudios de caso se usan más para buscar y descubrir nuevas relaciones y conceptos, no descartan la posibilidad de plantear y comprobar hipótesis o resultados. Su propósito es describir y analizar un caso que puede estar definido por una, dos ó más personas, una escuela, una comunidad, entre otros.

En términos de la clasificación que ofrece Stake (1995) podemos identificar tres tipos de estudios de caso: a) El estudio de caso intrínseco, se distingue porque son casos existentes y hay una necesidad de investigarlos. Por ejemplo, si se desea conocer como funciona para los maestros un nuevo sistema de calificación, se elige una maestra para observar como califica a sus alumnos y ver si eso afecta o no su forma de enseñar, el interés principal será conocer más acerca de ese caso en particular. b) El estudio de caso instrumental, pretende conocer o comprender sobre un tema o asunto teórico más que el caso intrínseco en sí. Retomando el ejemplo anterior, si se pretende conocer cómo funciona el sistema de evaluación, entonces la maestra (el caso intrínseco) tiene aquí un interés secundario, pues ayuda para conocer el tema o asunto en cuestión. El caso puede ser típico o no de otros casos, puede observarse o no profundamente, escudriñar más sobre algunos de sus aspectos que otros, describir detalladamente personas y/o actividades que lo

caracterizan, porque todo esto nos permite acceder al conocimiento que pretendemos obtener en nuestro estudio de caso instrumental.

Sin embargo, Stake (1995) reconoce que durante el estudio de caso se van presentando y cambiando de manera simultánea diversos intereses, advierte que no podría distinguirse de manera muy precisa una división entre un estudio de caso intrínseco y uno instrumental, es una zona separada por propósitos combinados. c) El estudio colectivo de casos, considera cada estudio de caso como un recurso para aprender algo, requiere de una coordinación adecuada a fin de relacionar los casos.

En el presente trabajo, se realizó un estudio de caso instrumental (Stake, 1995) entendiendo por éste el proceso de indagación detallado y sistemático de las creencias de ocho educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares. El caso intrínseco tuvo un uso instrumental para estudiar e ilustrar el tema de estudio, su función fue apoyar y facilitar la investigación de las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de los preescolares.

Este estudio de caso asumió algunas características del método fenomenológico el cual, enfatiza la descripción de un evento desde la perspectiva del participante y por: “Conocer significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (Rodríguez, et al., 1996, p. 42). Para indagar las representaciones y significados de las creencias de las educadoras acerca de la evaluación que realizan a sus alumnos, se describieron de manera libre y directa las diferentes perspectivas y fuentes de información dispuestas en el estudio, evitando juicios y predisposiciones teóricas mientras ésta era recogida. Se realizaron interpretaciones en el sentido de ir más allá de lo obvio y superficial para obtener los significados de la información (Spiegelberg, 1975; Woods, 1987).

La unidad de análisis fue de tipo holístico (Yin, 1994) y estuvo determinada por las creencias de ocho educadoras acerca de la evaluación que realizan a sus alumnos preescolares, su relación con la planeación y con su práctica educativa.

Consideraciones para la validez de la investigación

Con el fin de lograr validez y fiabilidad se siguieron los siguientes estándares propuestos para las investigaciones cualitativas de Eisenhart y Howe (1992) y de Lincoln y Guba (1985).

1. La pertinencia entre las preguntas de investigación, procedimientos para la recolección de datos y técnicas de análisis. Desde el inicio del estudio se realizaron los ajustes a los procedimientos de recogida de datos y a las técnicas de análisis de datos con las preguntas de investigación. Se buscó coherencia entre las cuestiones de investigación y los procedimientos seguidos para responderlas, de forma que fueran aquéllas las que señalaron el modo en que se recogieron y analizaron los datos y no viceversa porque cuando se privilegia a los procedimientos y técnicas sobre las preguntas de investigación, es factible que se cuestione su validez. La presente investigación atendió este criterio al utilizar la técnica del estudio de caso que se distingue por su carácter crítico y analítico permitiendo: “Confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio” (Gil, et al. 1996, p.95).
2. Aplicación eficaz de las técnicas de recolección de datos y de análisis. Los argumentos de las investigaciones cualitativas no pueden ser válidos si no se tienen razones creíbles para la elección específica de los sujetos de estudio, procedimientos de recolección de datos y las técnicas de análisis. Este criterio se atendió fundamentando y siguiendo los principios metodológicos existentes que guiaron la selección de los participantes, el diseño y conducción de las entrevistas, proponer los organizadores de los datos, etc. Se logra una buena validez cuando estos principios se aprecien con coherencia y precisión durante la investigación.
3. Valor de la verdad. Lincoln y Guba (1985) no consideran pertinente juzgar el mérito de la investigación cualitativa siguiendo los criterios convencionales de la validez por lo cual cambian el término por el de credibilidad de los resultados. Para evitar confusión, en el presente estudio se utilizó indistintamente estos términos considerando su significado desde la aproximación cualitativa. Este se refiere a que debe existir

coincidencia entre los hallazgos de la investigación y las percepciones de los participantes del estudio. Este aspecto se atendió a través de tres recursos: a) se programó una permanencia en el campo que permitiera disminuir los efectos de la presencia del investigador; b) triangular las diferentes fuentes de información para contrastar los datos que se van obteniendo y, c) corroborar la pertinencia de las categorías generadas a través de un juez experto en el tema.

4. Consistencia. Frente al término de fiabilidad, se propone el de dependencia que se refiere a la posibilidad de que otro investigador replique la investigación con los mismos u otros participantes llegando a los mismos resultados. Por tanto, la dependencia implica: a) justificar la consistencia de los resultados obtenidos, b) identificar los factores que explicarían la obtención de resultados diferentes en la replicación de la investigación. Respecto a la consistencia, se realizaron triangulaciones a través de los instrumentos utilizados y señalados en las fases del procedimiento, obteniendo resultados similares. Para conocer los factores que pudieran explicar la variación de los resultados se registraron en el diario de campo los procesos, la situación y las características que se presentaron durante la recogida de la información.
5. Generalización. Los hallazgos de las investigaciones cualitativas siguen un criterio de generalización diferente a las propuestas por los enfoques positivistas, pues buscan establecerla estadísticamente investigando muestras grandes de individuos. En cambio, la generalización de los resultados en los estudios cualitativos se dirige a seleccionar muestras pequeñas, pues se pretende profundizar en el estudio de uno a más individuos. Firestone (1993) explica que la generalización en las investigaciones cualitativas se logra a través de la transferencia de las experiencias y significado obtenido del estudio de caso a otro caso. Por ejemplo, cuando el lector se pregunta qué es lo que le ofrece los resultados reportados en la investigación en cuestión; qué puede aplicar o usar para comprender mejor su propio contexto o situación. Este autor señala, que la transferencia se facilita si la investigación provee claramente detalles precisos y suficientes que le permitan compararlos con su propia experiencia.

Lugar y participantes

Se acudió a las autoridades del Departamento de Educación Preescolar del Valle de México, para explicar de manera franca y sencilla el propósito del estudio, solicitarles su autorización y su acuerdo para llevar a cabo el estudio en los jardines de niños bajo su jurisdicción, negociando a cambio, la entrega de resultados para el final de la investigación. Después de explicar y responder algunas preguntas de parte de las autoridades, estas dieron su autorización para que se procediera a realizar la investigación. Es importante señalar que el investigador labora en esta instancia educativa y que no trabaja ni tiene una relación directa con las educadoras, además solicitó una beca comisión lo que le permitió negociar su acceso a los jardines de niños como un estudiante que está realizando una investigación para su tesis de postgrado, asumiendo en todos sus encuentros una actitud: “..sensible a los efectos que ellos mismos (investigadores) causan sobre las personas que son objeto de su estudio” (Taylor y Bogdan,1990, p. 20).

Para la aplicación eficaz de las técnicas de recolección de datos las investigaciones cualitativas, se explica que no pueden ser válidos si no se tienen razones creíbles para la elección específica de los sujetos de estudio, los procedimientos de recolección de datos y las técnicas de análisis; existen principios metodológicos que guían en la selección de los participantes para llevar a cabo estas actividades (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Los criterios que se siguieron en la presente investigación para elegir a los participantes, se orientó por la naturaleza misma en el estudio sobre las creencias es decir, se necesitó que las educadoras estuvieran dispuestas a participar y proporcionar información de manera voluntaria, ser observadas, entrevistadas y videograbadas, facilitar sus planes de trabajo a fin de fotocopiarlos y revisarlos por parte del investigador. Por lo cual, se eligieron a las educadoras por medio de una selección propositiva y de aquí en adelante se le llamó la muestra, para denominar a las ocho educadoras que por la riqueza y significado de la información que expresaron resultaron las adecuadas para el logro de los objetivos del estudio. Ruiz (1999) le denomina la: “..persona escenario-foco seleccionada” (p. 155) y que se fueron descubriendo en el proceso. La razón por la que la muestra fue de 8 educadoras es porque se considera viable que el investigador trabajara con calidad éste número de educadoras durante el año preescolar 2005-2006.

El investigador se presentó en diez jardines de niños, explicó a las directoras que estaba llevando a cabo una investigación para su tesis, atentamente solicitó su apoyo y cooperación para hacer un estudio sobre la labor educativa que realizan las maestras con sus alumnos. Cabe aclarar, de acuerdo a Kerlinger y Howard (2002) que este trabajo enfrentó los dilemas de la ética de la investigación, porque se ha preferido minimizar la mención de que se realizaría un estudio sobre las creencias de las educadoras en cuanto a la evaluación que realizan las docentes a sus alumnos, pues esto podría sesgar la información que proporcionarían las maestras. Este dilema se manejó al considerar que la labor educativa implica diversos y complejos procesos, entre los que se incluye a la evaluación por lo tanto, se ha preferido señalar que los motivos de la investigación fue acerca de la labor educativa que realizan las maestras y que esta se puede centrar en aspectos como la planeación, intervención en el aula y la evaluación, de esta manera no se estaría omitiendo el propósito del estudio.

Aunada a esta información, en cada escuela se indicó a directoras y educadoras que la investigación requería que su participación fuera voluntaria, explicando que el investigador necesitaba permanecer por 5 días y de videogravar el trabajo de las maestras en el grupo durante los primeros tres días, realizando una entrevista el tercer día. Además, se les solicitó permiso para ver y fotocopiar sus planeaciones así como, realizar entrevistas grabadas el cuarto y quinto día. En cuatro de estas escuelas, hubo educadoras que expresaron que no deseaban participar explicando que la cámara las ponía nerviosas; el investigador se retiró agradeciendo su sinceridad y atención diciendo que comprendía y respetaba su decisión.

Las educadoras que accedieron a participar en el estudio fueron de los otros seis jardines de niños, expresaron que les parecía interesante la investigación y a solicitud de ellas se negoció mostrarles los videos a fin de comentar algunas escenas de su elección. Asimismo, algunas maestras solicitaron una copia de los videos, cabe mencionar que esta petición se generalizó en más educadoras después de la investigación. Las educadoras explicaron que no habían reflexionado sobre su práctica de la manera en como lo hicieron en estos días y que esto les había resultado muy interesante. El investigador les informó que con gusto les entregaría los videos al finalizar el proyecto.

También se solicitó un lugar para llevar a cabo las entrevistas sin interrupciones a fin de lograr mayor precisión en la información que proporcionaron, aclarando que la información sería para uso exclusivo del investigador y que se conservaría en anonimato sus identidades. Las entrevistas se realizaron principalmente en el aula de la educadora y otras maestras propusieron el aula de usos múltiples con el fin de evitar interrupciones, otra maestra sugirió el comedor de la escuela de servicio mixto y otra la dirección.

Los jardines de niños pertenecen al turno matutino y se localizan en los municipios de Netzahualcoyotl y los Reyes la Paz del Estado de México (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Jardines de niños.

Jardín de niños.	Turno.	Municipio.	Número de grupos.	de Educadora.
A	Matutino	Netzahualcoyotl	4	E-1
B	Matutino	Netzahualcoyotl	6	E-2
C	Matutino	Netzahualcoyotl	3	E-3
				E-4
D	Matutino	Los Reyes la Paz.	5	E-5
E	Matutino	Netzahualcoyotl	7	E-6
F	Matutino	Netzahualcoyotl	6	E-7
				E-8

Para conservar su anonimato se les designó con letras A, B, C, etc. y su número estuvo determinado por las maestras seleccionadas. Como ya se mencionó, se eligieron seis jardines de niños, en dos de ellos participaron dos educadoras en cada uno. Para identificar a las educadoras se sustituyeron sus nombres por las siglas E-1 (Educadora 1); E-2 sucesivamente, hasta la E-8. Cabe mencionar, que por la pertinencia de los datos obtenidos de una de las dos educadoras del estudio piloto realizado en el ciclo escolar 2004-2005, pasó a ser parte de la muestra del estudio.

Cada jardín de niños se ubica en colonias que cuentan con servicios urbanos como pavimentación, drenaje, luz, teléfono, entre otros. Los jardines de niños están construidos de manera exprefesa, de una sola planta, con áreas verdes, algunos con juegos como resbaladillas, columpios y salón de cómputo. Todos los salones donde se realizó la

investigación, estaban iluminados con luz natural proveniente de grandes ventanas laterales que al mismo tiempo proporcionaban ventilación al grupo, sus dimensiones aproximadas son de 5 x 6 metros y de 6 x 8 metros y contaban con piso de cemento.

Se observó que los salones de las educadoras seleccionadas para la investigación, coincidieron en el arreglo de su mobiliario y materiales consistentes en sillas y mesas adecuadas para los niños, estantes en las paredes con diversos materiales (crayolas, pinceles, resistol, entre otros) al alcance de los niños, así como área de biblioteca, credenzas, pintarrón, espejo, escritorio y silla para la maestra, televisiones, algunos con reproductor de DVD y grabadora o reproductor de CD, adornos en las paredes como dibujos de niños o personajes de caricaturas y ganchos para colgar mochilas o chamarras de los niños los cuales se identificaban con una foto y/o el nombre que el mismo niño escribía.

Con base a los datos proporcionados por las educadoras y directoras, se averiguó que los padres y madres de familia de sus alumnos tienen en promedio estudios de primaria, algunos papás y mamás tienen estudios de secundaria, preparatoria y pocos con estudios profesionales. Las principales ocupaciones de los padres y las madres fueron: obreros, empleados de comercios, empleadas domésticas, taxistas, albañiles y carpinteros. También hay algunos padres y madres que están desempleados y que viven y/o reciben apoyo de sus familiares.

Técnicas de investigación de los procesos de pensamiento docente

Como se mencionó, el tipo de investigación fue cualitativa pues las creencias no pueden ser observadas directamente pero pueden inferirse de lo que las personas dicen y hacen. Estas inferencias deben tomar en cuenta las formas en cómo la gente evidencia sus creencias y que Rockeach (1968) caracteriza como las afirmaciones o declaraciones de creencias; las intenciones de comportarse de alguna manera y las conductas relacionadas con la creencia en cuestión.

Para estudiarlas se han desarrollado algunas técnicas que resulta oportuno revisar a continuación (Marcelo, 1989; Monroy, 2004; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993 y Wittrock, 1990).

- La entrevista estructurada y semiestructurada. Es tal vez la principal herramienta de los investigadores, permite explorar, conocer y analizar las descripciones y concepciones de los maestros, de su planeación, su práctica docente y de la postplaneación que realiza.
- Planes escritos. Se solicita al maestro que escriba los pensamientos que le ocurren durante la etapa de planeación y durante su intervención educativa, permite conocer sus creencias, expectativas y las rutinas que orientan la toma de decisiones. Este método es similar al diario donde el maestro hace descripciones mentales de lo que le ocurre, sobre el contexto en el cual hace la planeación, de las razones por las cuales prefirió hacer algo o seguir una determinada estrategia y las reflexiones sobre la evaluación.
- Estimulación del recuerdo. Generalmente se recurre a ella para conocer los procesos de pensamiento del profesor durante su actividad en el aula. A través de videograbaciones de su actuación se le estimula a recordar lo que pensaba en un momento determinado.
- Pensar en voz alta. Se utiliza para que el maestro exprese verbalmente sus opiniones, decisiones y los juicios que tiene principalmente durante el momento de la planeación.

En la presente investigación se utilizaron la entrevista semiestructurada; planes escritos; estimulación del recuerdo y pensar en voz alta realizando adecuaciones pertinentes para el levantamiento de la información y que se explica con mayor detenimiento en el siguiente apartado.

Procedimiento e instrumentos

La presente investigación se organizó a través de tres fases y en cada una el investigador llevó a cabo entrevistas, videograbaciones durante la fase I de observación, así como un diario de campo que consistió de: “Un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo” (Spradley, 1980, p. 71).

Para asegurar en lo posible la veracidad de las respuestas, se tomaron en cuenta las sugerencias señaladas por Weiss (1995) de grabar y transcribir las entrevistas para evitar

omisiones, interpretaciones imprecisas y sobre todo, porque permiten estar viendo a la cara al entrevistado y así poder recordar durante la transcripción y análisis como respondió.

Asimismo y con la intención de asegurar las buenas condiciones técnicas del equipo de grabación se probó su funcionamiento, cerciorándose de que las preguntas y respuestas se escucharan con claridad al reproducir la grabación, contar con pilas nuevas de repuesto y con suficientes cintas (Garay, 1997).

Algunas sugerencias más que se consideraron para las entrevistas fueron que las ideas rectoras de las preguntas estuvieran presentes; profundizar en los más relevante y relacionado al tema de estudio; utilizar un vocabulario y términos acordes a la situación y cultura del entrevistado, considerar algunas respuestas como posibles hipótesis que pudieran generar otras preguntas aclaratorias, esto minimiza que el entrevistador realice conclusiones a partir de información no expuesta en las respuestas (Castorina, 1989; Díaz Barriga, 1994).

Las tres fases que se explican a continuación, se trabajaron con cada una de las ocho educadoras. En el anexo 1 se presenta el total de escenas presentadas a cada educadora, las fechas en que fueron videograbadas y entrevistadas.

Fase I. Observación de la práctica educativa

Esta fase tuvo como propósito explorar las posibles creencias de las educadoras durante diversos momentos de su intervención en el aula. A continuación se explica el proceso que se siguió para su indagación.

La observación es un recurso que permite acceder a información acerca del objeto de estudio de interés en el lugar y momento en que sucede, aquí se definió: “como un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal procedimiento tiene un carácter selectivo, está guiado por lo que perseguimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.151). Asimismo, para conocer de manera natural cómo suceden las cosas, se realizaron observaciones no participativas evitando la menor interferencia posible, tomando en cuenta que por mucho que se trate de reducir el efecto de la presencia del observador, éste pasa a ser parte de la escena siendo inevitable que influya en el ambiente (Woods, 1987).

Cuando el investigador llegó al salón de las maestras participantes se presentó con los alumnos, diciendo su nombre y explicándoles que le gustaría acompañarlos durante los próximos días para observar todas las cosas que hacen en su grupo, y que también los iba a filmar con una cámara que inmediatamente les mostraba. Mientras algunos niños se acercaban a ver el aparato, se les preguntó si conocían las cámaras y si ya los habían filmado con anterioridad a fin de conocer si estaban familiarizados con ella. La mayoría de los niños en todos los grupos respondieron afirmativamente. El investigador les dijo que se iba a sentar en un rincón del salón, junto con su cámara y que estaría callado, sin hacer nada a fin de no interrumpirlos y les agradeció su recibimiento.

Una vez instalado en el lugar seleccionado -ordinariamente fue una esquina del salón-, el investigador tomó una actitud discreta y evitó en lo posible hacer contacto visual con los alumnos y maestras a fin de minimizar efectos de intimidación, llamar la atención o ser un distractor. Decidió seguir preferentemente los sucesos de la práctica educativa a través de la pantalla de la cámara y simular que estaba revisando documentos o leyendo (Wragg, 1994).

La reacción de los niños en todos los grupos de las maestras observadas fue favorable para los fines de la investigación. En la primera o segunda hora del primer día, algunos niños se acercaron para mostrar sus trabajos al investigador, preguntaban o comentaban algo. Posteriormente, la presencia del investigador fue ignorada por el grupo la mayor parte del tiempo. Las maestras por su parte, proyectaron una actitud similar y fueron muy pocas las ocasiones en que algunas de ellas dirigían su atención al investigador para comentar algo.

Cabe agregar que una ventaja de comenzar la investigación con la observación de la práctica de las educadoras, fue evitar la predisposición o influencia que pudieran haber propiciado las preguntas de las entrevistas, en el caso de haber iniciado con éstas. Esto resultó útil, pues facilitó que las docentes y los alumnos se familiarizaran con la presencia del investigador.

Durante esta fase del estudio, se videograbaron dos horas del trabajo en el aula de las maestras en los primeros tres días, obteniéndose en total seis horas de filmación, dentro del horario de las 9:00 a.m. a las 12:00 p. m. Aunque se dio preferencia a las actividades dentro del salón, también se filmaron momentos fuera de este como el recreo, actividades de educación física, durante honores a la bandera, en el aula de cómputo y de usos

múltiples. Se apagó la cámara cuando se ausentaba la maestra. Hoffman. (2003) utilizó este recurso para conocer y analizar las creencias de los docentes con su práctica educativa. De manera similar, aquí se indagaron las creencias de las educadoras acerca de la evaluación que realizan a sus alumnos durante la clase, a través de presentarles y entrevistarlas sobre las escenas previamente seleccionadas por el investigador al finalizar el tercer día.

Estas escenas se seleccionaron a través de la observación dirigida (Carroll, 1985), consiste en obtener información que facilite la comprensión de las preguntas de investigación y pueden derivarse o deducirse de un cuerpo teórico. Para la selección de las escenas, se utilizó como guía de observación las características que definen las dimensiones de la investigación y las sugerencias de Jorba y Sanmartí (1993). Explican que la evaluación formativa o la que se realiza durante el aprendizaje en el aula, pretende identificar logros así como las dificultades y necesidades que tienen los alumnos durante las actividades que están realizando, con la finalidad de que el maestro pueda intervenir con las estrategias que considere pertinentes para corregir y apoyar a los estudiante.

El investigador anotó en su diario de campo observaciones y comentarios sobre los momentos filmados, que pudieran representar escenas pertinentes por su posible relación a situaciones de evaluación, como cuando la maestra realizaba preguntas a sus alumnos o cuando los observaba. Por ejemplo, cuando la educadora la maestra hacía la misma pregunta a varios alumnos; cuando las respuestas de los niños eran nuevamente cuestionadas por la maestra. También se eligieron momentos cuando la maestra observaba y/o comentaba a los niños acerca de lo que estaban haciendo o al revisar sus producciones. La cantidad de escenas seleccionadas fue diferente en cada educadora, pues estuvo determinada por éstos momentos.

Se registró el conteo numérico de la videocámara lo que facilitó su localización y posterior revisión, el número de escenas seleccionadas para cada maestra se muestra en el anexo 1. La presentación de las escenas a cada educadora se hizo utilizando el sonido y la pantalla de la videocámara (4 X 5 cm.) pues, las educadoras coincidieron en que resultaba más práctico y cómodo.

Cabe mencionar que durante el estudio piloto de esta fase, se programó entrevistar a las educadoras al final de cada una de las tres sesiones filmadas. La primera de las dos maestras que participaron en éste estudio, fue entrevistada sobre diez escenas seleccionadas en la primera sesión. Durante la segunda sesión se observó que sus respuestas eran

similares a las de la primera sesión, pues las escenas y las preguntas tampoco variaron mucho. En la tercera sesión, se obtuvieron respuestas cortas y no aportaron material importante o nuevo.

Considerando éste resultado se reorientó la estrategia con la segunda educadora, a ella se le presentaron seis escenas en una sola sesión y la entrevista permitió obtener información pertinente para la investigación. En otras palabras, se mejoró la coherencia entre lo que se pretendía investigar y el procedimiento de levantamiento de datos, evitando privilegiar las técnicas sobre las preguntas de investigación (Eisenhart y Howe, 1992).

Por tanto, el procedimiento para levantar los datos en esta fase consistió en presentar las escenas a las educadoras al final del tercer día de filmación y así, estimular su recuerdo y conocer el propósito o intención de las preguntas y actividades que estaban realizando con sus alumnos en ese momento (Calderhead, 1996). Cada escena tuvo una duración aproximada de uno a tres minutos.

Se preguntó a las maestras de una manera que evitara un tono o estilo inquisitivo, acerca de lo que estaba pensando o sus motivos para hacer lo que observaba en la escena presentada. El entrevistador estuvo atento para mostrar una actitud de confianza, cordialidad y respeto a todas las respuestas de las docentes. Por su parte, las educadoras se mostraron inicialmente tranquilas mejorando notablemente su cordialidad y participación conforme transcurría el intercambio de preguntas y respuestas.

Además, por tratarse de la primera de tres entrevistas, se planeó optimizar su función y minimizar la alteración de la información recabada siguiendo las recomendaciones de Wengraf (2001) que aluden a la relación entrevistador y entrevistado. Apunta que generalmente existe entre ambos un desequilibrio de poder y vulnerabilidad y que en el peor de los casos todos tenemos: “historias personales secretas” (p. 18) cuando somos entrevistados por superiores o extraños –sean del ámbito social o institucional- y pueden colocarnos en una posición vulnerable si las relevamos. La expectativa de las preguntas pudiera sacar a la luz este tipo de información y propiciar que el entrevistado no desee ser entrevistado o arrepentirse de haber aceptado, generando un estado de estrés. El autor explica que el entrevistador seguramente ha experimentado el papel de ser entrevistado en estas condiciones, recomienda utilizar esta experiencia para orientar la entrevista de manera que pueda controlar el estrés.

Una estrategia que se aconseja y se adoptó durante la entrevista, fue estar conscientes del rol y la posición del entrevistador con respecto al entrevistado. Esto se pudo lograr con el apoyo de cuestionamientos que se planteó el investigador como: ¿las preguntas pueden generar miedo y aprensión a la entrevistada? ¿que aspectos son preferible evitar? ¿está de acuerdo en que toda la información pueda revelarse? ¿cuál no y por qué?; si la entrevista no resultó positiva ¿qué se va a hacer? Por otra parte, el carácter abierto de la invitación a participar de forma anónima, voluntaria y sin presiones tuvo una función importante.

Otra característica positiva que se observó en las entrevistadas y que señala Wengraf (2001) es que, frecuentemente hay personas que están acostumbradas a ser entrevistadas de manera profunda, expresándose amistosas y manifestando mayor disposición que otras para proporcionar información. Antes de iniciar el estudio, se les preguntó a algunas maestras si habían sido entrevistadas con anterioridad en otras situaciones y respondieron que si. Este antecedente seguramente contribuyó para que tuvieran una actitud de colaboración.

Cabe mencionar que antes de iniciar esta primera entrevista hubo dos educadoras que expresaron que se sentían algo nerviosas, el investigador les preguntó cual podría ser el motivo de esto, ambas explicaron que ya habían tenido experiencias en entrevistas y que siempre se ponían algo nerviosas cuando las entrevistaban, no importaba de que se tratara.

Esto sugirió al investigador dos cosas, que las experiencias previas en entrevistas no eran suficiente condición para favorecer una condición tranquila en el entrevistado o, que el investigador y/o la entrevista estaban provocando este estado. Para tratar de averiguarlo y a la vez disminuir el nerviosismo, el investigador preguntó qué era lo que esperaban de la entrevista. Una maestra dijo que no estaba segura, pero que su nerviosismo no era tan grande para interrumpir la entrevista. A esta maestra se le explicó nuevamente en un tono amable, que la entrevista se trataba de una plática para conocer sus puntos de vista acerca de algunas escenas presentadas. La otra maestra propuso que conforme avanzáramos en la entrevista, estaba segura de que se le iba a quitar el nerviosismo.

Finalmente, las dos maestras se expresaron desde el inicio de la entrevista con bastante fluidez y en un tono normal que no expresaba temblor de voz o largas pausas, como sucede en ocasiones a personas que hablan bajo estrés. Al finalizar, el investigador les preguntó cómo se habían sentido. Ambas coincidieron en que se fueron sintiendo bien conforme se dieron cuenta del tipo de preguntas realizadas, pues esperaban preguntas sobre

sus conocimientos. A pesar de la clara explicación sobre lo que se les iba a preguntar, las maestras se habían formado otra expectativa que posiblemente fue la que propició su nerviosismo. Las siguientes entrevistas se desarrollaron de manera tranquila.

La entrevista que orientó esta parte, estuvo compuesta con preguntas cómo: “¿cuál fue la intención de las preguntas a los niños?” “¿cual fue el propósito de las preguntas que les planteas a tus alumnos en esta escena?”. La respuesta de las educadoras orientó el planteamiento de la siguiente pregunta, principalmente si se confirmaba que aludía a situaciones de evaluación. Si sus respuestas se referían a actividades de enseñanza u otra intención claramente alejada de una intención de evaluación, se continuaba con otra escena. Toda la entrevista se grabó en audio y se transcribieron para su análisis.

Cuando finalizaba la entrevista, el investigador se despedía anunciando que vendría al día siguiente para continuar la siguiente parte de entrevistas, tres maestras de la muestra solicitaron al investigador que les gustaría continuar ese mismo día con la entrevista de sus planes explicando que les sobraba tiempo, una de estas agregó que no estaba segura de acudir al día siguiente por asuntos personales. Considerando la disposición y entusiasmo con el cual participaron las maestras, el investigador propuso en cada caso, un descanso mientras preparaba los materiales antes de continuar con la entrevista de la fase II.

Fase II. Planes escritos

Para contar con información que sugiriera la presencia de creencias acerca de la evaluación de los alumnos relacionados con la planeación de las educadoras, se aplicó la técnica de los planes escritos que ha mostrado su efectividad en la investigación de los pensamientos de los docentes durante la preparación y planeación de las actividades educativas (Hill, Yinger y Robbins, 1981). Se solicita al maestro que escriba los pensamientos que le ocurren durante la etapa de planeación y durante su intervención educativa, permitiendo conocer sus creencias, expectativas y las rutinas que orientan la toma de decisiones.

La desventaja de esta técnica es que por diversas razones, las maestras no siempre están dispuestas a escribir. Para superar este obstáculo, se propuso obtener información utilizando esta técnica de manera combinada con la técnica de pensar en voz alta, qué se

utiliza para que el maestro exprese verbalmente sus opiniones, decisiones, juicios, que suceden principalmente durante el momento de la planeación.

Por tanto, en lugar de pedirles a las maestras que escribieran lo que piensan acerca de lo que van planeando, se les solicitó que expresarán en una entrevista las reflexiones, intenciones y las razones por las cuales prefirieron escribir en sus planes algo o seguir una determinada estrategia acerca de la evaluación, entre otras.

Considerando que las maestras planean sus actividades y llegan a registrar lo sucedido en el aula, se les pidió autorización para fotocopiarlos con anticipación, de tal forma que el investigador pudo revisar y seleccionar de su contenido los aspectos relacionados con situaciones de evaluación. Se observó contenidos en los planes escritos relacionados con el nuevo programa PEP (2004). Las principales características que presentaron los planes de las maestras fueron las siguientes.

Se planea señalando enunciados y descripciones de los Campos Formativos; Competencias y Situaciones Didácticas.

Se organiza la planeación mensualmente y diario.

Contienen registros de observaciones con anotaciones que hacen referencia a las actividades realizadas y en algunos casos, a logros de los niños.

Las preguntas iniciales que se realizaron en la entrevista tuvieron la intención de introducir a la educadora para platicar sobre cómo hace su planeación, qué aspectos considera, cómo determina lo que va a planear, lo que fue llevando al tema de la evaluación, desde donde se derivaron preguntas más específicas para explorar sus concepciones acerca de esta en la planeación.

Cabe indicar que en esta fase de investigación, tres educadoras solicitaron hacer la entrevista de la fase III ese mismo día, explicaron que tenían tiempo y les gustaría continuar, a lo cual accedió el investigador. Cabe señalar que en todos los casos, las maestras no mostraron cansancio y proporcionaron respuestas en cantidad y calidad semejante a las maestras que fueron entrevistadas en los días programados.

Fase III. Entrevista

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada (ver anexo 2) para explorar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación del alumno pues como señala Del Rincón, Arnal, La Torre, y Sans (1995): "Las entrevistas constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad" (p.334). La entrevista se piloteó en tres educadoras seleccionadas al azar de dos jardines de niños localizados en el municipio de Netzahualcoyotl, Estado de México. Puesto que el objetivo fue validar la pertinencia de las preguntas, éstas se grabaron y transcribieron para su revisión y análisis en forma conjunta con un experto, siguiendo y adecuando los siguientes criterios para validar el instrumento (Valles, 2000):

1. Familiaridad con el significado de las preguntas; se determinó que las preguntas estuvieron formuladas en términos claros y familiares para la educadora con base en los propósitos que persigue la investigación y las respuestas proporcionadas.
2. Que el orden de las preguntas no fuera necesariamente el mismo para todas y que de esta manera se plantearan a la medida de las entrevistadas logrando obtener las respuestas esperadas en el estudio.
3. Que las maestras pudieran expresar de manera libre y espontánea sus respuestas sin verse obligadas o forzadas a emitir sus ideas u opiniones.

Para la elaboración de las preguntas se tomaron en cuenta las recomendaciones de Delval (2001) en cuanto a establecer un núcleo básico de preguntas, que en este caso estuvo determinado por los aspectos que definen a las creencias y a la evaluación, conceptos que se expusieron en el marco teórico.

Las dimensiones que orientaron la formulación de las preguntas son las siguientes.

1. Datos de la educadora. En esta parte se preguntó a las maestras su edad, años de servicio en el nivel preescolar y en otros niveles educativos, estudios profesionales, los cursos que ha recibido en los últimos dos años, el número de alumnos de su grupo, grado del grupo que atiende. Se indagó si trabajaba en otro turno en el mismo nivel educativo o en otro.
2. La demarcación del objeto de evaluación. Las preguntas se dirigieron a explorar las creencias de la educadora acerca de lo que evalúa en sus alumnos. Las preguntas indagaron las proposiciones acerca del aprendizaje que espera logren sus alumnos.
3. La función de la evaluación del alumno. En este aspecto, las preguntas pretendieron explorar sus creencias acerca de los fines de la evaluación, se averiguó cuál es desde su perspectiva personal, el uso que deben tener los resultados de la evaluación, si la considera para realizar el diagnóstico, para retroalimentar el proceso de aprendizaje del alumno, para conocer los logros alcanzados.
4. Cómo y con qué realiza la evaluación. Las preguntas estuvieron orientadas a descubrir cuáles son las creencias de la educadora, acerca de las estrategias que sigue al evaluar y los instrumentos y técnicas que utiliza para realizarla.
5. Momentos de la evaluación del alumno. Las preguntas en esta parte se dirigieron a averiguar las creencias de la maestra acerca de cuando evalúa a sus alumnos. Se pretendió indagar cuáles son sus proposiciones sobre los momentos en que realiza la evaluación.

Weiss (1994) nos recuerda que el entrevistador tiene la responsabilidad de que sus preguntas estén diseñadas de forma que reduzcan las oportunidades de desviar el curso que pretende la entrevista, pues esto puede alejarnos de los propósitos del estudio. Por ejemplo, cuando algunas de las preguntas generaron respuestas con un claro contenido del “deber ser” se cambiaron por otras que pudieran ser más apropiadas para conocer las creencias de

la educadora, pues las creencias no necesariamente están sustentadas en conocimientos y evidencias científicas (pero se reconoce que pudieran estarlo), porque generalmente se alejan de estos presupuestos basándose más en la experiencia y en lo que se aprende de manera casual.

De acuerdo a lo anterior, no fue necesario seguir literalmente las preguntas de la entrevista, pues a partir de las respuestas se realizaron hipótesis y planteamiento de preguntas que permitieran sondear las interpretaciones y proposiciones de las educadoras relacionadas con la evaluación de sus alumnos.

Por último, la presencia del investigador los días anteriores tuvo también efectos favorables para el proceso de levantamiento de datos, pues se recabo información amplia y pertinente para los propósitos de la investigación.

Análisis de datos

Las investigaciones cualitativas consideran para su validez y confiabilidad explicar las técnicas que se utilizaron para el análisis de los datos. Por lo cual, a continuación se presenta de manera concisa la fundamentación metodológica y la estrategia de análisis utilizada.

Woods (1987) explica que el análisis cualitativo y la interpretación persiguen ir más allá de lo obvio y superficial para obtener los significados de la información. Para ello, se requiere de procesos claros y precisos que permitan al investigador alcanzar sus propósitos, pues no existen técnicas de análisis que respondan explícitamente a las exigencias de análisis de los datos.

Para diseñar la estrategia de análisis de los datos levantados en el estudio, se revisaron las aproximaciones de diversos autores.

En la tabla 2, se destacan los aspectos que consideran importantes de tomar en cuenta para la realización del análisis.

Tabla 2. Características del análisis cualitativo.

Autor	Propuesta de análisis.
Merriam (1998)	Encontrar sentido en los datos. Reducir e interpretar. De lo concreto a lo abstracto. Inductivo a deductivo. Descripciones e interpretaciones. Organizar descriptivamente por aspectos, temas, categorías.
Patton (1987)	Analizar: ordenar datos en patrones, categorías y unidades descriptivas básicas. Interpretar, comprender, explicar.
Miles y Huberman (1994)	Reducción de datos. Exposición de los datos (mapas, cuadros). Preparación y verificación de conclusiones.
Stake (1995)	Separar y dar sentido a las partes. Sistematizar y relacionar. Proceso intuitivo-artístico

Las aproximaciones de estos autores coinciden en que el análisis requiere de una organización de datos que sea operable, que los procesos analítico e interpretativo se interpolen de manera recurrente durante todo el análisis, que prevalezca la tarea de reunir y organizar los datos de manera que sean manejables y comparables para realizar la tarea de interpretación. Es un proceso complejo de varias tareas, donde se puede describir desde su inicio, interpretar e incluso explicar la información.

Cabe agregar que el análisis se orientó sobre lo que se habla, el tema o asunto de estudio es decir, acerca de la evaluación de los alumnos en el contexto pasado y presente de la entrevistada. Estos argumentos asumieron la forma de evidencia producida a partir de información generada y que se abordaron en el estudio de caso instrumental que conjunta las fuentes de datos de las fases de investigación y permitieron determinar si están en contra o a favor de apoyarlas, estas fuentes alternativas se consideraron “hechos” (Wengraf, 2001). La estrategia para el análisis de los datos de las fases del estudio consistió de seis tareas.

1. Se inició simplificando la gran cantidad de información proveniente de las entrevistas, siguiendo el criterio temático que consistió en atender principalmente los temas de interés, excluyendo los que no lo eran a través de diferenciar y segmentar unidades de análisis

denominadas también como la información o los datos. Cabe recordar que la unidad de análisis en esta investigación fue de tipo holístico (Yin, 1994) y estuvo determinada por las creencias de la educadoras acerca de la evaluación que realizaron a sus alumnos preescolares, su relación con la evaluación en su planeación y con la evaluación que llevaron a cabo en su práctica educativa.

Miles y Huberman proponen iniciar el análisis estableciendo categorías descriptivas (1994), en el presente trabajo se prefirió nombrarlos descriptores para distinguirlas de las categorías conceptuales que se fueron descubriendo conforme avanzó el proceso de análisis y se refirieron a: “Conceptos indicados por los datos (y no los datos en sí) ..en corto, las categorías conceptuales y las propiedades tienen una vida aparte de la evidencia que las hace surgir” (Merriam, 1998, p. 36).

Los descriptores se consideraron como palabras clave expresadas por situaciones, opiniones, comportamientos, actividades, entre otras identificadas en la unidad seleccionada. Autores como González (2003) indican que la unidad de análisis se caracteriza por tener: “Una oración completa, con sujeto, verbo y complemento” (p.160), agrega que habrá tantas ideas como complementos contenga la oración. Las unidades de análisis se determinaron a partir del cambio en las reflexiones o ideas que se relacionaban directamente o de forma potencial con el tema de investigación. Cada unidad de análisis fue numerada para facilitar su localización para subsecuentes revisiones.

También se vigiló continuamente la trascendencia de información que inicialmente pudiera no tener relación con el tema, pero que en el transcurso del análisis se descubriera lo contrario. Al respecto Merriam (1998) señala que la unidad de análisis debe considerarse como cualquier segmento de dato significativo o potencialmente significativo, que inicialmente no pudiera preverse su significado final, lo que sugiere no comprometerse exclusivamente con un solo criterio. Lincoln y Guba (1985) coinciden con lo anterior y agregan que la unidad de análisis, además de poder ser tan pequeña como una palabra utilizada por el participante para describir un sentimiento u otra cosa o ser tan amplio como para abarcar varias páginas, debe revelar información importante motivando la reflexión de ir más allá del dato y también debe ser interpretable sin necesidad de tener información adicional.

Se mencionó que la selección de las unidades de análisis estuvo orientada por el tema de estudio lo que hace pensar que se siguió un proceso deductivo. Sin embargo, no

prevaleció en todo momento esta forma de analizar la información, pues se utilizó una combinación de los métodos inductivo y deductivo como proponen Glaser y Strauss (1968). Se consideró necesario el proceso inductivo en el estudio de las creencias de las educadoras para reflexionar y tratar de comprender el significado, punto de vista o perspectiva de lo que dijeron a través del carácter abierto de los instrumentos utilizados. Pues, el proceso analítico consideró características del método fenomenológico, como realizar inferencias sobre la subjetividad, donde interesa conocer: “..cómo habla el entrevistado del tópico de interés; se refiere al modelo que construye el entrevistador del entrevistado a partir de sus características permanentes o transitorias.” (Wengraf, 2001, p. 11-12).

Se buscaron términos conceptuales que pudieran cubrir las unidades preguntando a qué temas o conceptos se refería su contenido, qué descriptor aludía a una idea o a las reflexiones expresadas, pues como señalan Strauss y Corbin (1998): “El nombre elegido para una categoría usualmente es aquel que sea el descriptor más lógico de lo que ahí ocurre” (p. 114).

Para ilustrar este proceso, en el anexo 3 se presenta una parte de la entrevista de la fase I realizada a la educadora 4 donde se subrayaron y propusieron descriptores que se fueron definiendo o comentando.

2. La siguiente tarea consistió en organizar los descriptores, en el anexo 4 se puede observar un ejemplo con la misma educadora. En la primera columna se fueron reuniendo los descriptores generados del análisis de la entrevista y en la segunda columna se escribió el número donde se podía localizar la unidad de análisis. Esto permitió realizar el conteo de su recurrencia y registrarla en la última columna. Stake (1995) aclara que no se busca encontrar relaciones estadísticas formales, lo que se pretende es organizar la complejidad del caso para facilitar su comprensión e interpretación. Especifica que se busca: “.. dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz. Es algo subjetivo.” (p.71).

En este sentido, González (1998) sugiere diseñar un esquema para organizar la información, como el número total de unidades de análisis y de personas que las proporcionaron. La razón de esto se aclara en el siguiente ejemplo:

“..si 150 unidades de análisis fueron aportadas por seis sujetos, no es tan significativo en términos de análisis como si estas 150 unidades fueran explicadas por 60 sujetos. No obstante, el primer caso puede también ser relevante en términos de interpretación, pues entonces ello podría indicarnos una ruptura conceptual en un grupo parcial de la población estudiada” (p.162).

En el presente trabajo se tomo en cuenta la frecuencia de los descriptores con la finalidad de conocer y jerarquizar su recurrencia y facilitar posteriores análisis.

Durante este proceso se fue revisando y reflexionando en los descriptores, contrastando con otros que pudieron ser similares y comparando continuamente con sus respectivas unidades de análisis a fin de no desviar su significado. Se elaboraron aseveraciones o proposiciones generales, que se fueron reflexionando en términos de responder si los descriptores y su contenido podrían ser cubiertos con categorías preestablecidas, o si se requería proponer categorías tentativas con la posibilidad de llevar a cabo su confirmación, modificación o de suprimirlas en la medida en la que se fueron comparando con los datos aún cuando hubo que referir algunas como no relacionadas, lo cual se apoyó con el marco de referencia del estudio.

Como resultado se fue encontrando que algunos descriptores podían ser comprendidos dentro de categorías tentativas. Por ejemplo, descriptores iniciales como *hacer preguntas, escuchar sus respuestas*, se integraron a la categoría denominada *cuestionamiento oral*. De esta forma se modificaron y amalgamaron algunos descriptores dentro de las categorías tentativas, lo que permitió disminuir su cantidad inicial.

3. La tercera tarea fue la de revisar las categorías propuestas con la intención de localizar patrones a partir del significado de su contenido, se consideró pertinente que las categorías se fueran agrupando dentro de los aspectos relacionados con la evaluación. Se observó que por su significado podían ser abarcadas y organizadas como: Mecanismos e instrumentos de la evaluación; Sentido y utilidad de la evaluación y otros que se fueron definiendo en el proceso como: Limitaciones y dificultades de la evaluación y Dilemas de la evaluación. Esta organización permitió realizar una primera triangulación de la información de cada educadora, contrastando e identificando coincidencias o discrepancias en cada fase del

estudio. En el anexo 5, se esquematiza un ejemplo de cómo se organizaron y triangularon las categorías.

Se considera que esta parte del análisis siguió un proceso deductivo, porque se partió de un cuerpo teórico que permitió especificar con anterioridad el tipo de información que se requirió recolectar e investigar (Thompson, 1992) o sea, acerca de las creencias de las educadoras en la evaluación de los preescolares expresadas a través de las dimensiones del estudio. Yin (1994) enfatiza la dependencia que se tiene en las proposiciones teóricas, pues facilitan atender los datos relacionados con el objeto de la investigación e ignorar otros datos. En estudios donde se obtiene abundante información como en el presente caso, resultó importante considerar esta propuesta, pues las proposiciones teóricas ayudaron a organizar todo el estudio de caso instrumental y definir explicaciones alternativas para su revisión.

4. La siguiente tarea fue la de conocer la fiabilidad de las categorías que se obtuvieron, pues no se garantiza que diferentes analistas lleguen a la misma categorización, pues categorizar implica valorar las unidades y tomar decisiones que se ven influidas por la propia subjetividad del investigador. Esto se intentó minimizar proponiendo como criterio el tema del estudio, especificando los contenidos que se deben considerar y de esta manera se pudieran tomar las decisiones pertinentes.

Para determinar la fiabilidad de los resultados, se solicitó a un estudiante del doctorado que está investigando sobre las creencias de los maestros, categorizar el 15% de las entrevistas utilizando un esquema de las categorías establecidas. Se obtuvo un 80% de acuerdos. Se triangularon las diferentes fuentes de información de las fases del estudio, contrastando los datos que se fueron obteniendo y confirmando o cambiando la pertinencia de las categorías (Eisenhart y Howe, 1992).

5. Esta tarea tuvo la finalidad de iniciar la interpretación del análisis, se sintetizaron las dimensiones y categorías en mapas organizadores de cada una de las ocho educadoras, resultando un total de cincuenta y seis mapas. Cada mapa facilitó realizar una segunda triangulación y hacer la primera interpretación de las categorías por educadora. Para ilustrar esta parte, en el anexo 6 se presentan los mapas realizados de la educadora 4, ofreciendo al final un ejemplo del proceso que se siguió para su interpretación.

6. El siguiente paso consistió en diseñar una matriz (ver anexo 7) para llevar a cabo un análisis horizontal y vertical de las interpretaciones realizadas. El análisis horizontal tuvo el propósito de arribar a una discusión y conclusión de cada uno de las dimensiones indicadas en la primera columna de la matriz. Consistió en la revisión y análisis de las interpretaciones de las categorías por dimensión de las ocho educadoras así como, destacar lo relevante. Mientras que el objetivo del análisis vertical fue realizar una discusión y conclusión por educadora, revisando y analizando las interpretaciones de todos los aspectos de la evaluación de cada maestra. Finalmente, se contrastó de manera horizontal y vertical las interpretaciones, discusiones y conclusiones por el aspecto de la evaluación y por educadora obteniendo los resultados del estudio es decir, las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos.

En síntesis, el proceso de análisis de las tres fases del estudio condujo a las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos. La relación con su práctica educativa y con sus planes escritos, se explica a continuación.

Las creencias acerca de la evaluación y la práctica educativa

Siguiendo las sugerencias utilizadas por Hoffman (2003) y Rueda y García (1994), las categorías de creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos que se obtuvieron del análisis de los datos de las tres fases del estudio, se contrastaron con su práctica educativa y con su planeación.

En el presente trabajo se fueron estableciendo acuerdos entre las categorías de creencias y las observaciones videograbadas durante la intervención de las educadoras en el aula, con el apoyo de las notas de campo. Se revisaron nuevamente las situaciones en la clase con una clara intención de evaluación. Por ejemplo, cuando la educadora hacía preguntas a sus alumnos y/o cuando se acercaba a observar lo que hacían.

Para ejemplificar lo anterior se presenta a continuación un breve extracto de una situación observada y videograbada durante la intervención de una educadora.

El jardín de niños donde se realizó el estudio se encuentra en la Colonia Impulsora, Estado de México. Está construido de manera ex profesa, cuenta con cuatro aulas para

atender a los grupos, dos de tercer grado y dos de segundo. También cuenta con una aula de cantos y juegos, una aula donde se ubican la dirección y dos baños para niños y niñas. Hay un patio y un arenero. El aula de la educadora pertenece a un grupo de tercero de veintidós alumnos, mide aproximadamente 5 x 6 m., con iluminación y ventilación proporcionadas por dos grandes ventanas. Esta amueblado con estantes ordenados y limpios donde están colocados botes, libros y demás materiales escolares. En una de sus paredes hay un pintarrón, grabadora, reproductor de DVD y un escritorio con una silla para adulto. El resto del mobiliario son mesas y sillas para niños donde los alumnos se sientan en equipos de cinco.

Cabe mencionar que se observó de manera habitual en ésta educadora, así como en las otras maestras del estudio, estilos de intervención muy similares. La forma de iniciar la jornada de trabajo cada día siempre se caracterizó por el saludo a través de una canción y el pase de listas. Después de esta actividad, su intervención inicial varió entre solicitar a los niños que recordaran las actividades realizadas en días pasados; de pedirles a los niños que pasaran con ella con sus cuadernos, para revisar y calificar la tarea que les dejó, en algunas ocasiones iniciaba la clase planteando y preguntando sobre algún tema.

Posteriormente, la docente fue instruyendo a los niños en la actividad que iban a realizar, explicó cómo debían organizarse en equipos y los materiales que estaban disponibles en los estantes. Cuando los alumnos estaban trabajando en la actividad, la educadora pasaba a sus mesas observando y comentando sus realizaciones, les recordaba lo que tenían que hacer, les hacía preguntas y respondía a sus dudas proporcionándoles soluciones o cuestionando a los niños para que ellos buscaran la forma de resolver el problema que enfrentaban. Al respecto, la educadora pareció alternar entre dos estilos de enseñanza: el de acompañante y guía para apoyarlos en sus necesidades y dificultades, promoviendo que ellos reflexionen, busquen las soluciones y las respuestas a sus conflictos. Y, como portadora del conocimiento, que establece qué y cómo van hacer las cosas, que responde, soluciona sus dudas y problemas.

En el transcurso de la jornada se observó que la educadora atendió algunas participaciones de los alumnos al parecer basándose en su género, principalmente en situaciones de juego aunque también, para la organización de otras actividades donde las niñas parecieron verse más favorecidas con su apoyo, sobre todo cuando se presentaron conflictos entre niño y niña. También se observó que la maestra controló las situaciones de

disciplina, recordó las reglas y acuerdos de respeto que establecieron en el grupo al inicio del ciclo escolar; llamó a los niños que tienen un problema de disciplina para que se pusieran en el lugar del otro y explicaran al grupo, cómo se sentiría en su lugar. Cuando se trató de la mayoría del grupo, recurrió con mayor frecuencia a tranquilizarlos poniéndolos a cantar y/o mover partes del cuerpo.

Cuando se aproximó la hora de la salida, la educadora comúnmente pedía a los niños que platicarán lo que aprendieron ese día, posteriormente solicitaba que explicaran la tarea que dejó para el día siguiente.

En la siguiente parte se describe una escena seleccionada durante la observación de la práctica de la educadora, donde se escucha y aprecia que la educadora va a revisar los cuadernos de sus alumnos, se observa que hace anotaciones con el plumón rojo en los cuadernos, lo cual sugiere que esta actividad pudiera estar relacionada con la evaluación.

La maestra se encuentra sentada en la mesa de un equipo de niños, observando y comentando acerca de una actividad que están realizando en unos libros de trabajos, enseguida se pone de pie y mientras se aleja de la mesa les dice a los niños que se acercan con su cuaderno, que le lleven al frente a revisar sus libros de trabajo. De una bolsa de su bata saca un plumón de color rojo con el cual comienza a escribir sobre las hojas de los cuadernos que le van entregando los niños.

Cuando se presentó y entrevistó a la maestra sobre esta actividad respondió lo siguiente:

Entrevistador: Me gustaría que me platicaras ¿Qué estás haciendo en esa escena?

Educadora: “Revisando, si lo hicieron bien o no ¡calificando! Estoy calificando porque hay palomitas y caritas feliz”.

Entrevistador: Entonces, ¿con las palomitas y caritas felices vas calificando?

Educadora: “Si, porque a ellos les gusta y a las mamás mucho más. Entonces, no ponemos taches, nunca hay un tache, pero si hay caritas tristes entonces este..y palomitas porque estaba bien y les gusta mucho a las mamás como que es algo que tu dices: *me dices que estoy bien, pero no me lo califica, no me lo revisa*, entonces como que es acreditar algo que o darle valor a algo que te estoy diciendo y te lo estoy confirmando ahora”.

Lo que dijo la educadora que estaba haciendo fue evaluar, en este ejemplo se ilustra con la calificación de los trabajos de sus alumnos y el reconocimiento que le otorgan las madres a estas calificaciones. Por lo tanto, se relacionó con la categoría calificar lo que hacen los niños y la evaluación con calificaciones como reconocimiento y control.

Las creencias acerca de la evaluación y su relación con los planes escritos

De manera similar, se identificaron en los planes escritos de las educadoras aspectos relacionados con la evaluación, con la intención de establecer acuerdos con las categorías de creencias. Se observó en las planeaciones de las educadoras contenidos relacionados con el nuevo programa, presentando las siguientes características:

Los planes se encuentran en un cuaderno profesional forrado con decoraciones que dibujó ella, en su portada se lee “Plan diario” el nombre de la maestra y el ciclo escolar. De las fotocopias que fueron entregadas al investigador, se revisaron y eligieron los planes escritos de los días 22.02, 08.03 y 17.03 del 2005 para trabajar en esta fase.

La planeación se presenta por día y cada una está organizada bajo tres enunciados, las notas entre paréntesis son del investigador.

Campo Formativo: Lenguaje Oral.

Competencia: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

Situación Didáctica: (Son las anotaciones de las actividades y realizaciones del día). Para ilustrar lo que registraron las educadoras, se presenta el siguiente ejemplo:

Saludo, actividades de rutina. Se inició con un canto: 5 ratoncitos, posteriormente se trabajó y reiteró la importancia que se tenía el día hoy cuando se les preguntó que día y mes era, alguno (sic) Brayan Eduardo fue el único que respondió que era día de la mujer y ya posteriormente los demás dijeron ¡ah, sí, felicidades maestra! Se felicitaron entre las niñas y solamente Hugo y Brayan nuevamente les brindaron un abrazo. Después les pedí que sacaran las tareas

de las iniciales de su nombre en cartulina para recortarlas y colorearlas a su gusto en algunas tuve que hacerles las letras porque los padres no mandaron la tarea y respecto a esto se tomarán más adelante acuerdos acerca de los materiales que tienen y deben apoyar en sus hijos para trabajar en la escuela y no cuartar (sic) el desarrollo de estos. Al terminar la actividad jugamos sopa de letras según la inicial de nuestro nombre (es) nos levantaremos y se observó que ya la mayoría de los niños tienen la visualización y reconocimientos de las vocales y consonantes como Luisa, Rosita, Lizbeth, Iván que son niños que casi nunca participan y fue muy bueno y significativo.

En las partes subrayadas de este registro se ilustra cómo se identificaron los elementos que parecen relacionarse con la evaluación, y qué se fueron corroborando en la entrevista. En la primera parte se sugiere que la maestra registró la técnica que utilizó, es decir el cuestionamiento oral para explorar en los niños su conocimiento de la fecha y que se conmemora ese día, enseguida registra que solo un niño respondió. Posteriormente anotó la participación de los padres la cual parece valorar con la expresión que escrita: “cuartar el desarrollo” y sugiere que al evaluar, la maestra considera la influencia de los padres en el logro educativos de sus alumnos. Por último, la educadora registró el logro que alcanzaron algunos alumnos, lo valora como algo bueno, pues identificó una mayor participación en alumnos que participan poco.

En las planeaciones de las educadoras se encontró de manera consistente que siguen una estrategia lineal que inicia del campo formativo, luego escriben la competencia a trabajar y al final la situación didáctica. También se observó la ausencia de un lugar explícito para la evaluación la cual, generalmente se localizó en el apartado de la situación didáctica donde se anotaron las evaluaciones de los niños.

De acuerdo a las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores durante la planeación y que han estudiado y descrito los tipos y funciones de la ésta; se ha identificado que los profesores no siguen frecuentemente un modelo lineal como el que propone Tyler (1973) para realizarla, pues no siempre se parte del establecimiento de los objetivos, más

bien se sigue una diversidad de estrategias que pueden iniciar de los contenidos (Zahorik, 1975), del diagnóstico (Tillema, 1984) o de las actividades de aprendizaje (Clark y Yinger 1979). Sin embargo reconocen que el aspecto que menos consideran los maestros en la planeación es la evaluación.

A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron.

Capítulo 4. Resultados

Los resultados sugieren a partir de lo que dijeron las educadoras la presencia de creencias acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares, su relación con las observaciones realizadas durante la práctica educativa y con sus planes escritos en siete aspectos que reúnen las tendencias generales expresadas: qué evaluar: el objeto de la evaluación; cómo evaluar: los mecanismos e instrumentos para la evaluación; la índole de la evaluación; cuándo evalúa: momentos de la evaluación; para qué: sentido y utilidad de la evaluación; limitaciones y dificultades de la evaluación y dilemas de la evaluación.

Es importante señalar que las educadoras no mencionaron ningún referente teórico-pedagógico cuando hablaron de la evaluación que realizan a sus alumnos preescolares. Sin embargo, se pudieron reconocer diversas características de la evaluación formativa como, aquella que se realiza en el mismo momento de la enseñanza en donde la educadora va entendiendo el “lenguaje de la clase” o interpretando señales informales de sus alumnos al observar sus expresiones, su atención, sus posturas y que dan cuenta de qué aprenden y cómo lo hacen en lugar de esperar una respuesta homogénea y correcta (Airasian y Abrams, 2003).

Qué evaluar: el objeto de evaluación.

Las educadoras evalúan los logros de sus alumnos.

Las educadoras dijeron de manera consistente que evalúan los logros de sus alumnos, que son muestras de conocimientos, capacidades, actitudes, conductas y la utilización de sus aprendizajes. Expresaron que los logros se manifiestan como un proceso sucesivo de pequeños avances que cada niño va alcanzando de manera personal durante la actividad y no solo de una reproducción del conocimiento que pudiera relacionarse con aspectos como las matemáticas, el lenguaje, la naturaleza, entre otros que se indican en los campos formativos del PEP 2004.

Así lo expresaron las maestras:

E-6. F-I-L-142,143. “Vi a un niño.. el trabajo de un niño que él pegó o sea, no..si pegó las primeras tres figuras o los primeros tres nombres de los insectos, la mariposa, la pulga y la abeja haciendo..pero él no siguió con lo que yo..¿donde vive? ¿dañina o útil? (..) y le anotó nombre, abajito “mariposa” y le puso “útil” (..) Así, hasta lo coloreó con su o sea, de su creatividad de su estilo personal hasta le coloreo la palabra “útil” o sea, (..) ahí se ve la diversidad y cada o sea, no siguen..o sea, se ve que si, ya el niño ellos buscan la manera..ahí se ve que ellos buscan la manera de cómo representar sus trabajos”.

E-4.F-II-L-065-068. “En mi libreta de observaciones nos piden un registro de las actividades realizadas en el día, lo que se logró y lo que no se logró (..). No se, por ejemplo, en la clase de educación física este..(lee en su libreta) *salimos al patio a realizar clases de educación física donde los niños trabajaron con costalitos logrando el equilibrio y la motricidad en estos ejercicios, y nada más*”.

E-8.F-III-L-072. “Mi evaluación..otra cosa..pues en las expresiones que los niños realizan, artísticas, gráficas en eso también te das cuenta (..) ahí voy observando que ya tienen más precisión de movimiento, que ya realizan un trazo más firme para realizar algún dibujo ya no son rayones y, y, y dibujos así, se les da la oportunidad de que ellos hagan sus propias combinaciones y descubran colores, utilicen otros materiales de plantillas, de papeles, de todo tipo de papeles y ellos ya hacen creaciones personales, lo que ellos perciben de algún objeto”.

Esta creencia resultó consistente con su práctica educativa, así como con el registro en sus planes donde se identificaron algunas anotaciones de los logros alcanzados por los niños y sugiere que la evaluación de los estudiantes es cercana a la evaluación que plantea el nuevo programa en el sentido de que observan, registran y reconocen como van cambiando y mejorando, es decir: “Un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias (..) esta valoración –emisión de un juicio- se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo del ciclo escolar” (PEP, 2004: 131).

En otras investigaciones se reportan resultados similares, donde las creencias de los maestros resultan ser congruentes con su orientación en la enseñanza, en el aprendizaje y las prácticas de evaluación (Samuelowicz y Bain, 2002; Wilson y Winesburg, 1993). Por ejemplo, maestros que están orientados en transmitir conocimientos evalúan la reproducción del conocimiento o partes de él. Los maestros que se orientan por transmitir

de manera estructurada el conocimiento tienden a evaluar partes del mismo y también su reproducción estructurada. En el caso de las educadoras encontramos relación con los maestros que estos autores han identificado con una orientación de facilitador del entendimiento, pues las educadoras dijeron evaluar la organización del conocimiento del alumno y su reproducción parcial, identificaron cómo los niños manifestaron sus conocimientos y sus habilidades en lo que hicieron y comentaron durante las actividades. También se observó que parecen reconocer y valorar la diversidad de expresiones personales.

La cercanía de esta creencia con la propuesta de evaluación del programa, no siempre resulta encontrarse en las investigaciones que han estudiado las creencias de los maestros y su relación con el currículo. Por ejemplo, en un estudio con 2 maestras de primaria dedicadas a la enseñanza del idioma inglés a estudiantes en Singapore, se evidenciaron creencias tradicionales sobre la evaluación a pesar de que las maestras aplicaban un programa de aproximación constructivista, pues evaluaban los logros de sus estudiantes a través de productos como las respuestas correctas e incorrectas en las hojas de ejercicios que realizaban sus estudiantes (Farell, 2005).

Se puede decir que es importante evaluar lo que conocen y saben hacer los alumnos, pero para entender mejor cómo van aprendiendo los niños desde la perspectiva de la evaluación formativa no se deben descuidar las dificultades que enfrentan y van reflejándose en sus actividades y tareas, porque son parte de la formación del niño, de sus representaciones mentales y las estrategias que utiliza para llegar al resultado que observa el maestro (Jorba y Sanmartí, 1993). Ello lleva al siguiente objeto de evaluación que expresaron las educadoras.

Evaluar las necesidades y dificultades de sus alumnos.

Algunas educadoras manifestaron que evalúan de manera individual las necesidades y dificultades que presentan los niños en sus emociones, actitudes, habilidades, sus conocimientos, al resolver problemas y al participar con sus compañeros.

Al respecto una maestra dijo:

E-5. F-I-L-077. “Y cuando estoy e.. en los grupos bueno que paso a observarlos si veo que alguno tiene más dificultades, pues ya es con el que me acerco y le voy ayudando, lo voy apoyando.”

E-7. F-II- L-016. “Tomando en cuenta siempre al niño hacía sus intereses, a que debe de jugar, cosas importantes de su desarrollo, que no debes de dejar de lado (..) entonces, tú debes de tener claro qué es lo que él necesita, qué es lo que quiere”.

E-1. F-III-L-128. “Porque yo ya veía...una situación así como, por ejemplo: *vamos a..en el salón, vamos buscar todo lo que sea figuras geométricas*, hay niños que me decían: *¿Cuáles son las figuras geométricas?* y al otro día a lo mejor volvía: *¿se acuerdan de cuáles son las figuras geométricas?* y decían: *hay maestra, no nos acordamos de que eran las figuras geométricas (..)* yo creo decía, es todavía difícil para los demás poder hacerlo”.

Proposiciones similares fueron encontradas en cuatro educadoras, al explorar sus creencias acerca de la evaluación de sus alumnos, dijeron que van observando los progresos y las dificultades de los niños durante las actividades del proyecto en una escuela de Colombia (Fandiño, Pardo y Castro, 2002). A diferencia de éste estudio que no realizó observaciones en el aula, en el presente trabajo se encontró que estas creencias resultaron consistentes con lo que se observó en la clase, donde las educadoras identificaron recurrentemente y de manera preferentemente individual, las dificultades que presentaban sus alumnos para hacer las actividades, para responder a las preguntas, en seguir las instrucciones que se daban y en expresar las dudas que tenían. En los registros de sus planes de trabajo, se encontraron más referencias sobre las necesidades y dificultades de los niños, que los logros de aprendizaje.

Los resultados de algunas investigaciones advierten que han encontrado creencias tradicionales sobre la evaluación de los alumnos, donde los maestros creen que debe hacerse una evaluación que sólo identifique y marque los errores de sus alumnos, provocando la especulación sin fundamento y la realimentación poco eficiente al proceso educativo (Airasian y Abrams, 2003; Farrell, 2005).

Si las creencias acerca de lo que se evalúa, como en el caso de las necesidades de los niños, están basadas en el “sentido común” o poco racionalizadas (Gil, 1999) las

implicaciones educativas para el alumno pueden ser limitadas, como parece indicar una educadora:

E-8.F-III-L-072. “Otros realmente venían más o menos y otros de plano que no venían con conocimientos de nada, ¿no? entonces, si ha sido un poco difícil, el poder tener un..un estándar en el grupo que realmente, yo creo que va a terminar el ciclo y no se va a lograr, porque son diferentes niveles que tienen los niños de..de cognición ¿no?”

Se aprecia que conforme algunas educadoras van conociendo a sus alumnos, forman un conjunto de percepciones y expectativas que se verán influidas por sus creencias y que se pueden traducir en la manera en cómo van a establecer, interpretar y juzgar el desempeño del alumno. Si creen que sus alumnos no van a aprender, es muy probable que no propicien condiciones que generen el aprendizaje (Monroy, 1998).

Evalúan las competencias de los niños como conocimientos o habilidades.

Con el arribo del PEP 2004 se plantea un cambio en lo que habrán de aprender los niños, al proponer que la educación preescolar se centra en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias infantiles. El concepto de competencia, desconocido hasta ese momento en el nivel preescolar, anuncia otro significado y la transformación sobre lo que se enseña, aprende y evalúa. Lo que expresaron algunas educadoras al respecto, señala la presencia de creer que evalúan las competencias de los niños como sinónimo de conocimientos, habilidades, o logros de aprendizajes.

Por ejemplo:

E-7. F-II- L-012. “¿qué es una competencia?..es hacia donde tengo que dirigir mis actividades que voy a realizar con mis niños, para qué estos logren aprendizajes. Entonces, una competencia tendría que ser cierta este..una competencia tienes capacidades que van a permitir al niño ser más hábil para lograr algo, entonces aquí entran los conocimientos, las actitudes, las habilidades”.

E-8. F-II-L-.019. “Pues las competencias para mi es algo que el niño posee, algo que..que este..el individuo todo individuo tiene est..capacidad para realizar lo que sea, algunos en mayor o menor potencia y para mi, la competencia es una habilidad, una..mm..algo que ya uno trae”.

E-2. F-III-L-054. “Pues, nada más evalúo (..) qué...qué, este, actitudes, qué habilidades, qué competencias, qué aspectos..”.

E-6. F-III-L-.015 “No se, ser más autónomo, ajam, ser más autónomo, e..que aprendan a colaborar en equipo, en grupo, ajam, que aprendan, se apropien de valores, de valores que la verdad, en esta actualidad, creo que los valores, están casi extinguiéndose”.

Cabe mencionar que en los propósitos de la evaluación del PEP (2004) se plantea que se debe: “Constatar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas –sus logros y dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas en el conjunto de los campos formativos- como uno de los criterios para diseñar actividades, adecuadas a sus características, situación y necesidades de aprendizaje” (p.131).

Al hablar sobre las competencias, las educadoras parecen considerarlas como si fueran actitudes, o habilidades o conocimientos que poseen los niños. Asimismo, no se encontraron en la gran mayoría de los planes de las educadoras, registros que mencionaran las competencias, se observaron notas que aludían a los logros y a las necesidades que manifestaron los niños en las actividades, sin especificar a qué competencia hacía referencia. De manera similar, pero con menor frecuencia, las educadoras expresaron que estuvieran evaluando competencias durante su intervención en el aula.

Se considera en la evaluación de los alumnos la influencia de los padres de familia.

Para las educadoras es esencial el apoyo y colaboración de los padres de familia en el logro educativo y fue otro aspecto que continuamente consideraron en la evaluación. Las educadoras dijeron que muchas de las dificultades que presentan los niños en el aula, son provocadas por los padres. La influencia de esta creencia se observó reflejada en su práctica educativa y en la evaluación de sus planes.

Una docente lo expresó así:

E-1. F-II-L-030. “Se esta evaluando que ya había visto que no era muy..muy favorable, lo que ellos estaban haciendo ¿no? porque estaban distraídos, cansados porque no habían desayunado, siendo que se les pidió solamente una fruta, se les

reiteró a los padres de familia, que los mandaran desayunados, yo creo que esa es la..una de parte yo estoy evaluando”.

E-6. F-II-L-062. “Nosotros nos ponemos nada más, yo creo muchas veces a pensar: “es que este niño no quiso trabajar por..” y no..no sabemos el..el por qué, a lo mejor que porque no tuvo ganas, pero vamos a ver ¿por qué no tuvo ganas ese niño, de trabajar ese día? puede ser, que lo hayan regañado en casa, puede ser que..que no haya desayunado y le esté doliendo el estomago o no ponga atención en las actividades ¿por qué? Por que su organismo o no desayuno ¿si? no rinde en las actividades también por lo mismo, por equis situación de casa de familia, puede ser que el niño no este realizando las actividades de una manera óptima ¿ajam?”

E-8. F-III-L-066. “Y si, hay casos de que los niños, este, se molestan unos a otros con las..(..) Entonces, pues, ya observando la dinámica, la encuesta de la dinámica familiar, pues notamos o que son hijos de..padres separados o que éste..los papás trabajan todo el día los dos y los encargan con algún familiar, entonces cómo que tienen esos niños, ese resentimiento más que otra cosa, así en su manera de ser, pienso”.

Reveco (1997) en su propuesta de evaluación para alumnos preescolares en Chile, indica que la influencia de la familia en el desempeño de los niños, es un factor que no debe pasar desapercibido por la maestra, a fin de conocer y comprender muchas de las actitudes y condiciones que pudieran estar relacionadas con el avance de los niños. De manera similar, el PEP (2004) recomienda que la educadora reflexione en los resultados que va obteniendo de los niños, intentando identificar los factores escolares y extraescolares que pudieran estar influyendo en su proceso de aprendizaje.

Las educadoras consideraron que la influencia familiar obstaculiza de modo importante el logro de los propósitos educativos, mencionaron que es difícil cambiar a los padres y lograr su cooperación, por lo cual, esperan resultados bajos en sus alumnos. Hallazgos similares se reportan en las investigaciones que han estudiado las creencias de maestras novatas, pues consideraron que el fracaso escolar de los alumnos, se debe a factores sobre los cuales ellas no tienen control, tal como la participación de los padres en la enseñanza de sus hijos (Artiles, 1998).

Igualmente, se ha identificado entre las creencias de los maestros de primaria que enseñan a leer en inglés a estudiantes latinos, que los problemas de aprendizaje de sus alumnos se deben a factores familiares como divorcios, peleas maritales y, situaciones económicas (Rueda y García, 1994).

Cómo evaluar: los mecanismos e instrumentos para la evaluación.

Utilizan para evaluar el cuestionamiento oral.

Las educadoras dijeron que evalúan a sus alumnos a través de un intercambio de preguntas y respuestas, platican con ellos, escuchan lo que dicen y lo que piensan, por medio del cuestionamiento oral. Señalaron que pretenden sondear el aprendizaje de sus niños, más allá de la simple observación de las producciones y conductas realizadas en un momento determinado. Esta creencia resultó congruente con las observaciones en el aula y en el registro de evaluación de sus planes, en donde se observaron anotaciones sobre algunos cuestionamientos dirigidos a los niños.

Así lo expresaron algunas educadoras:

E-2. F-II-L-061. “Que luego en sus re..en lo que hacen, como se desenvuelven, yo digo que en ocasiones si..si este..les está siendo útil. Pero, cuando pasa el tiempo y vuelvo a cuestionar y en determinados aspectos no, no me dan la respuesta, así como que digo, bueno entonces qué hice o cómo lo hice porque ¿qué está pasando?”

E-6 F-I-L-060, 062. “Para eso se hacen ese tipo de preguntas, para seguir retomando cómo se inicia y no se pierdan en lo que estamos viendo o sea, en el tema que estamos viendo ¿ajam? (..) Pues, si..unos niños si, si están comprendiendo el o sea, qué es un insecto, qué tipos de insectos (..) cuáles son dañinos y cuáles son útiles. O sea, si, si se de que, si se está logrando desarrollar esa competencia en los niños”.

E-7. F-I-L-022. “Pero, había cosas que para mi no significaban tal vez lo que yo..o sea, no me decía nada, a mi. Pero yo quería que ellos argumentaran el por qué, por qué lo pegaron y descubrimos que muchas si tenían ya lógica a lo mejor a simple vista si tu lo vez, como yo bueno y esto ¿qué? esto no tiene relación, pero ya cuando lo cuestiono así, ya si te da un argumento y éste es valido esta..pues si, tiene razón y comprendes el por qué el por qué hizo”.

Aquí las educadoras mencionaron que van preguntando y escuchando los argumentos de los niños, corroborando el avance que logran los niños en el aprendizaje, lo cual es similar a las estrategias que propones la evaluación del programa. Cabe mencionar que ésta, es una manera de lograr mayor confiabilidad en los juicios que se forman las educadoras al evaluar a sus alumnos, pues las creencias tradicionales para evaluar,

raramente implican una corroboración de las impresiones o hipótesis que durante su intervención realizan los maestros, pues la evaluación se considera como una herramienta de medición de productos discretos del aprendizaje, con una mínima atención a lo que sucede con los alumnos durante la intervención en el aula (Airasian, 2001; Angelo y Cross, 1993; Fang, 1996; Farrel, 2005; Rueda y García, 1994; Nesbitt, Bright, y Bowman, 1998; Salcedo y Villareal, 1999).

En la evaluación se registra lo relevante de los niños.

Otra creencia que se identificó en lo que mencionaron recurrentemente las educadoras para hacer la evaluación, fue registrar lo más relevante o importante de las necesidades y avances de algunos niños durante la actividad y que resultó congruente con sus registros de evaluación. Mencionaron que anotan cosas importantes en su plan de trabajo, en el diario de la educadora y en los expedientes de cada alumno.

Por ejemplo:

E-1. F-II-L-062. “Si, en algunas veces si pero, en otras no lo pongo, simplemente pongo lo que sucedió en este día, en esa jornada de trabajo o algo que realmente fue muy significativo, fue lo que pongo y se acabo”.

E-2. F-I-L-146. “Entonces, lo que más..es lo que voy plasmando en lo que es el diario y lo que es por ejemplo, lenguaje que si observé algo con mate..pensamiento matemático pues, es lo que ya voy poniendo o sea, lo que más así, más relevante”.

E-4 F-III-L-027. “Esa evaluación la hacemos e..por medio de una redacción, normalmente se hace por medio de una redacción, en cada uno de los folders de la documentación de los niños, todas las tenemos individual, ahí se va haciendo una redacción de algunas cosas importantes de cada niño”.

Se debe de contemplar en lo que dijeron y en la información del registro de evaluación de las educadoras, posibles limitaciones, pues señalaron de forma predominantemente, si el aprendizaje le resultó difícil o no al niño. Estas características llegan a observarse en los registros anecdóticos, los cuales frecuentemente resultan insuficientes para realizar una buena evaluación como señalan Epstein, Schweinhart; DeBruin-Parecki y Robin (2004). Para juzgar la calidad de la información obtenida en

términos de que tan bien o mal fueron atendidas las necesidades y qué recomendaciones se deben hacer, la educadora requiere de mejores criterios de evaluación; se espera que escriba reflexiones sobre la actividad, sucesos sorprendentes o preocupantes, que hable de la organización del aula y de sus alumnos; mencione cómo reaccionaron los niños, qué se les dificultó, facilitó y cómo fue su intervención (PEP 2004).

La observación es un medio para evaluar a sus alumnos.

Las maestras manifestaron de manera recurrente que para conocer, identificar los logros y las necesidades de sus alumnos, observan de manera individual y grupal sus conductas y producciones. Se encontró acuerdo entre esta creencia con su práctica educativa y sus planes, pues las educadoras están observando constantemente el comportamiento, las producciones, expresiones, los niños y registran los logros y las necesidades identificadas en el aula.

Por ejemplo:

E-8. F-I-L-053. “ Me he dado cuenta principalmente porque sus movimientos los hace como que muy este...muy..no se le nota un..trazo de..de movimiento para iluminar, hace rayones y así, a rayones o luego mm..para su nombre. También, la mayoría de los niños ya hacen trazos, ya más precisos para escribir y él no los hace y luego, en el patio lo he observado y en las clases, principalmente en la de educación física.”

E-3. F-II-L-026. “Ay, pues es una e..es una herramienta que nosotros tenemos para observar como van los niños, sus, sus logros, sus aprendizajes, que se les dificulta pues, básicamente eso”.

E-6. F-III-L-042. “Alguna..algunas partes del programa nos hablan de las características de los niños aja o sea, si, las características, ahí vienen anotadas en el programa, pero este creo, que más mm..información relevante me da e..la práctica, el observar a los niños, el proceso que éstos van llevando en las actividades, ajam”.

La observación es una de las principales herramientas para evaluar a los preescolares durante las actividades diarias, permite seguir la interacción e intercambio continuo entre los alumnos y el maestro en el aula. Casanova (1998) recomienda que la observación, debe considerar una planeación acerca de lo que se va a observar, contar con objetivos o propósitos definidos claramente y realizarse desde una posición culturalmente

neutra, que permita una adecuada descripción de lo que vio el docente (Epstein, et al., 2004).

Sin embargo, el tipo de observación que mencionaron hacer las educadoras, sugiere la ausencia de una organización planeada, con intenciones especificadas claramente con anterioridad. Más bien, parecen realizar observaciones en el sentido de ir identificando los avances o logros, así como las dificultades que van manifestando los niños en los trabajos, los ejercicios, las tareas y las actividades que realizan en cualquier momento, en diferentes situaciones y desde donde la educadora pueda verlos. Sus registros contienen anotaciones diarias sobre las manifestaciones de logros y necesidades de los niños, pero generalmente no las relacionan con algún propósito educativo o con algún criterio de logro o con información adicional, como la proporcionada por observaciones anteriores y con la cual, pudieran contrastar los aprendizajes alcanzados.

Se evidencian los logros de los niños.

Con menor frecuencia, las educadoras expresaron que guardan algunos trabajos de los niños como una evidencia de los avances que van alcanzando con el tiempo. Las maestras manifestaron que para evaluar, llegan a pedirles a los niños que guarden muestras de sus materiales y trabajos en pequeñas cajas que tienen su nombre. Dijeron que en determinados tiempos, los alumnos comparan sus producciones y ellas anotan algunos avances.

Una de las educadoras expresó:

E-5. F-I-L-095, 097, 099. “Están guardando o acomodando su rompecabezas en sus respectivas cajas que es en donde tienen todos sus materiales (..), para que conserven sus materiales este..otra es tener como que una evidencia de cómo van ellos avanzando en lo que vamos haciendo (..) por ejemplo, de ahorita lo que estamos haciendo, la competencia que estamos trabajando es este..de len..guaje escrito por ejemplo, es la noticia del día, ellos van..supuestamente..bueno, no supuestamente, ellos me dictan algo que yo a su vez transcri..escribo en el pizarrón y ellos tratan de copiarla, eso es en el caso de lenguaje escrito. Hay algunos que alcanzan a copiar, otros no reproducen letras, algunos nada más son grafías, entonces a determinado tiempo nosotros ese material lo sacamos y vemos, los vamos viendo como van avanzando y lo vamos evaluán.. lo vamos anotando”.

Esto sugirió que podría tratarse de una evaluación similar a la del portafolios (Cooper, 1999), pero cuando se les preguntó a las educadoras si habían escuchado acerca de la evaluación basada en el uso del portafolio respondieron que no. Por su parte, el investigador revisó los contenidos de algunas cajas con trabajos de los niños donde encontró principalmente dibujos, letras escritas en hojas sueltas o en cartulinas. No se observaron en estas producciones anotaciones que mencionaran algún propósito o criterios para determinar lo que se debía conservar como evidencias de los niños, tampoco se encontró información en sus planes escritos relacionada con el guardado de estas evidencias. Durante la intervención se observó en una ocasión que una educadora solicitaba a los niños que depositaran su trabajo en las cajas.

Estos resultados son similares a los encontrados en un estudio que exploró las creencias de maestros sobre la evaluación de la lectura y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes latinos (Rueda y García, 1994). Aquí los investigadores hallaron que los maestros creían que evaluaban con el apoyo del portafolio, pero al revisar los portafolios se descubrió que el tratamiento de los materiales guardados seguía una tendencia más tradicional y reduccionista.

Calificar lo que hacen sus alumnos.

Las educadoras mencionaron de manera consistente que califican a sus alumnos con palabras y símbolos que escriben en las producciones, tareas y trabajos de los niños. Asimismo, se observó durante la práctica educativa que las educadoras califican a sus alumnos principalmente al revisar sus tareas, mientras que en sus planeaciones no se registran las calificaciones y no mencionan realizar esta actividad. Tampoco llevan listas con los nombres de los niños y sus respectivas calificaciones.

Al respecto una educadora dijo:

E-3. F-I-L-116. “¿Cómo es la calificación? Bueno, ahí primero los niños tenían que relacionar las figuras, las figuras que habían con los objetos que están en el supermercado, que en este caso era una..el área de cremería donde esta el queso y todo, entonces los niños tenían que identificar la figura con..con el objeto y poner la cantidad contarlos y poner la cantidad que era y al finalizar su trabajo les pedí que se acercaran conmigo para..para calificarlos y bueno ahí yo veía si lo habían hecho

correctamente, vuelvo a lo mismo, les ponía la carita feliz y les ponía ¡felicidades! Y si lo hacían incorrectamente pues, lo califico normal, en cada cuadrado una palomita o un tachecito y..depende, si tuvo mayor..más..más errores, les ponía una carita triste y les decía porque ellos se equivocaron o porque no pusieron atención o porque no pudieron e..exponer su número gráficamente”.

Otras educadoras mencionaron:

E-4. F-I-L-017, 021. “Entonces por eso es que a veces les digo como lo tienen que hacer, como va a estar bien y como va a estar mal, como se ve bien un trazo y como se ve mal un trazo y es por eso la consigna de: ¡se ve feo tache, se ve bien es una palomita; que es lo que queremos obtener de nuestro trabajo (..) Me ha estado funcionando, me ha estado funcionando y la mayoría de veces pues ellos lo que buscan es que su trabajo salga bien, porque, porque mediante eso también ellos buscan agradar a los padres de familia, dicen: *“a mi papá le gusta que saque palomitas en la escuela”* y a esto del tache y de la palomita bueno, pues ha sido una tradición ya muy vieja de que yo creo que la mayoría de las escuelas y.. un examen se califica por medio de un tache o una palomita en todas partes sabemos que este..es una de las..de los signos más usados por los maestros ¿no?”.

E-7. F-I-L-033. “Entonces, no ponemos taches, nunca hay un tache, pero si hay caritas tristes entonces este..y palomitas porque estaba bien y les gusta mucho a las mamás como que es algo que tu dices “me dices que estoy bien, pero no me lo califica, no me lo revisa” entonces como que es acreditar algo que o darle valor a algo que te estoy diciendo y te lo estoy confirmando ahora”.

La calificación resulta estar más cercana a la función sumativa de la evaluación, su propósito es determinar el valor del producto final, para decidir si “el resultado es positivo o negativo” lo que permite la emisión de juicios sobre el objeto evaluado y para la toma de decisiones. Con esta evaluación no se busca mejorar nada de manera inmediata como sucede con la evaluación formativa (Coll, et al., 2000; Casanova, 1998; Bertoni 2000; Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Lo que dijeron las educadoras parece estar relacionado con éste tipo de evaluación donde se observó en el aula que evaluaban el producto, el resultado que alcanzaron los niños y que son intenciones diferentes a las de una evaluación formativa que pretende evaluar el proceso, la forma en como los alumnos están construyendo esos conocimientos. La creencia de evaluar con pruebas y calificaciones se ha observado en diversos trabajos (Calfée y Heibert, 1991; Samuelowicz y Bain, 2002).

La índole de la evaluación.

Se evalúa a los niños de manera cualitativa.

Las educadoras dijeron que la evaluación que realizan a sus alumnos es cualitativa, manifestaron que en lugar de poner una notación numérica sobre algún logro resulta más importante registrar lo que realizan sus alumnos, así como observar cómo van haciendo sus trabajos, sus conductas, el logro de sus competencias, los cambios en sus actitudes, aprendizajes, en las actividades que van realizando. Agregaron que esto permite realimentar su actuación docente.

Al respecto dijeron:

E-2. F-III-L-035. “Pues así, este..llevar un como registro de lo que van..lo van man..van este manifestando los niños pero, en de una forma cualitativa (..) por ejemplo, ahorita que son los propósitos que son los que vamos a estar..que es lo que se pretende de que cuando el niño egreso ya lleve esos..e..los propósitos que pretende la educación preescolar”.

E-6 F-III-L-024, “Cualitativo ¿a que me refiero? a que no voy a evaluar a este niño tiene diez, excelente, tiene nueve, tiene seis porque no lo logro o no logro esta competencia yo a eso le llamo como que ser cuantitativo ¿no? ajam, o dar ¡ay! pues tantos niños realizaron esto, sino que más que nada irme a lo cualitativo o sea, la al ver a evaluar a cada niño o sea, en realidad en cuanto a las competencias no, pues este niño o esta niña pues ahí va logrando el desarrollo por ejemplo, ya es más autónomo, que al principio no, no lo era, que requería de ayuda, eso para mi es una evaluación cualitativa”.

Lo que mencionaron las educadoras acerca de evaluar cualitativamente se relacionó con su práctica educativa. Se encontró que las educadoras continuamente están identificando logros, errores y problemas en las realizaciones de sus alumnos y generalmente proporcionaban alguna realimentación. De igual manera, en sus registros se encontraron descripciones y valoraciones de logros y necesidades de los alumnos.

De acuerdo a Jorba y Sanmartí (1993) la evaluación cualitativa y formativa pretende identificar logros así como las dificultades y necesidades que tienen los alumnos durante las

actividades con la finalidad de que el maestro pueda intervenir para corregir y apoyar a los alumnos.

Sin embargo, Bertoni (2000) señala que la evaluación significa formular un juicio de valor y para hacerlo se debe conocer qué es lo que se pretende evaluar y por qué, planteando las motivaciones y las intenciones de la evaluación aspectos que estuvieron ausentes en las educadoras. También se debe especificar el para qué se va a evaluar, aclarando qué se va a hacer con los resultados, cuál va a ser su utilidad, qué intención va a tener esta información y a quién le va a servir, éstas características no se observaron en los registros de los planes escritos de las educadoras.

La creencia de que la evaluación en preescolar se cualitativa se puede relacionar con sus creencias sobre los mecanismos e instrumentos que dijeron utilizar para evaluar como la observación, el cuestionamiento oral, la valoración de ejercicios y prácticas realizadas en el aula, así como las tareas extracurriculares. Durante la práctica educativa, se observaron diversos momentos y situaciones en el aula donde las educadoras utilizaban estas técnicas formales y semiformales, mientras que en sus registros se mencionaban de paso o no se describieron. También se omitió el uso de otros mecanismos más formales como las que se utilizan para evaluar con el auxilio de una planeación controlada y de instrumentos como mapas conceptuales (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Cabe agregar que estos resultados parecen contrastar con los de las investigaciones que han explorado las creencias sobre la evaluación en maestros de niveles educativos básica y superior, donde se han encontrado creencias de que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es cuantitativa a través del uso de exámenes y la calificación de los trabajos (Fang, 1996; Farrel, 2005; Nesbitt, Bright, & Bowman, 1998; Salcedo y Villareal, 1999).

Cuándo evalúa: momentos de la evaluación.

La evaluación de los alumnos es permanentemente.

Las educadoras dijeron recurrentemente que la evaluación que realizan a sus alumnos es diaria, en todo momento. Las observaciones de la práctica y los planes escritos concuerdan con esta creencia, pues durante la intervención de las educadoras se

identificaron que continuamente hacen preguntas a sus alumnos, escuchando lo que dicen para confirmar, corregir o ampliar la información de sus alumnos. También observan permanentemente a sus alumnos y atienden algunos de los logros y necesidades que van presentando en el transcurso del día. Mientras que en sus planes se encontraron registros diarios donde se mencionan logros y avances obtenidos en la jornada de trabajo.

Las educadoras señalaron:

E-4. F-I-L-089. “Mm..pues también es la observación, a lo mejor parece repetitivo, pero en todo momento para evaluar a un niño o para saber que tanto está alcanzando sus logros y sus metas bueno, pues es a través de la observación, pues esto también se realiza particularmente en cada uno de ellos, llego y veo como lo estás haciendo y este.. que tantos mm.. estás obteniendo no nada más si haces un trabajo bien o si haces un trabajo mal sino, también a veces que tanto orden tienes para realizarlo”.

E-8 F-III-L-077. “Diario, diario porque se hace un..un este..diario de trabajo, se lleva un diario de trabajo y entonces diario y ya en su defecto si a veces..pero no, regularmente es así o al final de a situa..o de la competencia o de la situación que se esta haciendo vemos ya terminamos”.

El PEP 2004 propone que la evaluación debe realizarse permanentemente desde el inicio del ciclo escolar, de manera continua y al finalizar. Coll, et al. (2000), Casanova (1998), Bertoni (2000), Díaz Barriga y Hernández, (1998), Wolf (1990) y Tapia (1998) reconocen la importancia del carácter permanente en la evaluación del aprendizaje del alumno y de la enseñanza del docente.

Para qué: sentido y utilidad de la evaluación.

Se utiliza la evaluación para realimentar su intervención educativa.

Las educadoras mencionaron de manera recurrente que la evaluación de sus alumnos, les permite conocer el logro alcanzado de su intervención. Durante las observaciones en el aula, se identificó que las educadoras tienden a tomar decisiones a partir de las respuestas u observaciones que realizan a sus alumnos. Por ejemplo, cuando la mayoría del grupo se les dificultaba llevar a cabo alguna actividad, las maestras pedían a

los niños que dejaran de hacerlo y escucharan las explicaciones o aclaraciones. Con menos frecuencia se observó en sus registros anotaciones que señalaran las dificultades que se presentaron en las actividades. Se limitan a mencionar que la actividad fue útil o que se logró y ocasionalmente anotaban las adecuaciones que daban a su intervención.

Al respecto expresaron:

E-2. F-III-L-072. “Por ejemplo, cuando les..cuando les hago un cuestionamiento, cuando los..les pido que hagan determinada actividad y dependiendo de como los vaya observando como van haciendo las cosas es cuando me doy cuenta que es lo que pasa, que es lo que esta pasando en ese momento y que es lo que ha venido este.. atrás de, que intención es la que..cómo ha sido mi intervención también, yo digo”.

E-3. F-I-L-097. “Y ya ellos expresan según lo que saben que es a lo que..a lo que se refiere. Pero, creo que ahí yo no hice e..este..énfasis a porque es fruta y porque es verdura ahí..eso creo que fue lo que..tal vez me falló un poquito porque no le especifiqué al niño este..qué diferencia hay entre una y otra sino, que les pregunté a los compañeros”.

E-1. F-III-L-079. “Si, que es lo que hemos logrado, digo, aun yo, yo me evaluó junto con ellos ¿no? es decir, bueno, realmente ¿si fue lo que esperaba? ¿si fue lo que..lo que yo..planee para que ellos aprendieran? ¿si lo aprendieron o qué aprendieron? O, a lo mejor hasta vienen circunstancias que yo no anoté o que yo no proyecté que quería que aprendieran y surgieron en ese momento ¿no? de que “!Ah! miraj, no me fije que esto era parte de un conocimiento y yo no lo, yo no lo visualicé como tal” y sin embargo, surgió”.

Lo que dijeron las maestras sugiere que evalúan continuamente su práctica educativa a partir de las dificultades, los logros, y otras manifestaciones que observan en los niños durante las actividades. Esta información la utilizan para conocer cómo fue su intervención y les permite determinar que tienen que corregir o cambiar de las actividades o de su propia actuación.

Black y William (1998) explican que uno de los propósitos de la evaluación formativa es que el maestro continuamente siga el avance de los niños en sus actividades, apoyado con cuestionamientos y observaciones. También que reúna información con la intención de utilizarla para orientar su intervención en el proceso educativo. Se observa en estos planteamientos similitudes con uno de los propósitos de la evaluación considerados en el PEP 2004, que es el de evaluar la práctica docente, donde se solicita a las educadoras que

reflexionen acerca del impacto que tuvieron las decisiones educativas tomadas, qué actividades y estrategias han funcionado, cuáles debe alterar o retirar.

Cabe mencionar que estos resultados contrastan con los obtenidos de trabajos realizados en otros niveles educativo, donde los maestros expresan creencias que están más centradas en utilizar las evaluaciones y calificaciones para señalar los logros y dificultades a sus alumnos o como un medio de control y poco o casi nunca para realimentar su intervención educativa (Farell y Poh, 2005; Monroy, 1994; Salcedo y Villareal, 1999).

Se utiliza la evaluación para realimentar a sus alumnos.

Con menor frecuencia las educadoras dijeron que evalúan para corregir dificultades en lo que hacen, dicen y van manifestando sus alumnos. Esto resultó consistente con la intervención educativa de las educadoras, pues se observó que preguntan y observan continuamente a sus alumnos corrigiendo, alabando o señalando dificultades en lo que ellos hacen y dicen. De igual forma se encontraron en sus planes, registros que señalaban los logros y las dificultades de los niños de manera individual y grupal.

Al respecto indicaron:

E-2. F-II-L-033. “Les leí un cuento de la *Oruga hambrienta* y entonces empezaron ¡no, no, es que la oru.. ese huevito no es un huevo sino que lo hizo.. salio del cuerpo de la mama pero ya e..es el gusano! (..) Entonces hubo confusión en to..en..empezaron a interesarse en eso, por eso fue que ahora yo les metí lo que era los..los animales ovíparos, mamíferos yyy ya empezaron con los de los carnívoros entonces hubo varias así..lo que quiero que ellos tengan integrados lo que son los ovíparos, los mamíferos”.

E-4. F-I-L-095. “Si yo quiero trabajar en mis niños la direccionalidad y si no corrijo esas formas de trabajar de que ellos empiezan de un lado o de otro lado, que ellos empiecen por el renglón de abajo o por el renglón de en medio o que estén empezando del lado derecho, si yo no los voy corrigiendo esas anomalías pues, cuando lleguemos a lo que es la lecto-escritura bueno pues ellos es cuando se van a enfrentar a los problemas”.

Esta aproximación parece coincidir con Salcedo y Villareal (1999) quienes consideran la evaluación como un instrumento de aprendizaje y mejora de la enseñanza. Esto contrasta con las creencias de maestros formadores de profesores de química de la UPN, que consideran a la evaluación como la aplicación de pruebas parciales o al final de

un tema que de cuenta de aprendizaje y no como un medio de realimentación y mejora para el aprendizaje de los alumnos.

Límites y dificultades de la evaluación.

Dificultad para hacer la evaluación institucional con muchos niños.

Las educadoras expresaron de manera recurrente que se les dificulta realizar la evaluación que solicita la institución cuando tienen muchos alumnos en su grupo, pues para hacerla deben observar y escribir sobre las competencias de cada alumno. No se observó en el aula la realización de este tipo de evaluación y solo una educadora mostró el registro que consistió en un documento con hojas que menciona los campos formativos y un listado de competencias. En dicho documento se registraron de manera grupal descripciones de logros y necesidades que observó la educadora para cada competencia.

Por ejemplo:

E-5. F-I-L-007. “Yo nomás eso, que es demasiado para estarlo observando en treinta y cinco niños, bueno en este caso fueron treinta y tres, treinta y cuatro este..son demasiados o no se, a lo mejor sentimos la carga de trabajo porque eran los cursos, este..los la planeación que tiene que estar de todos los días, no se, a lo mejor por eso nos sentimos tan..como que presionadas en determinado momento porque si, era al inicio del ciclo escolar y querían que los llenáramos, a veces los llenamos por..tratamos de hacerlo al día pero, si son muchos aspectos y son demasiados niños.”

E-3. F-II-L-093. “Pues si, es que por la cantidad de niños, son casi cuarenta niños y cuantas competencias no son y estar uno por uno y escribiendo pues si es..más que nada es tedioso ¿no? el estar escribiendo pues e tanto”.

E-6. F-III-L-171. “Lo que pasa es que si se me dificulta un poquito hacer la evaluación porque (..) y también por la cantidad de niños o sea, si pienso que es un factor o sea que, limita un poquito la observación cualitativa y una evaluación óptima por la cantidad de niños que se tiene”.

Cabe aclarar que la evaluación institucional es un documento de 7 hojas donde las maestras tienen que registrar datos como el nombre del jardín, el de la educadora, el grado y grupo que atiende, así como redactar de manera individual y descriptiva los avances que

van observando en las competencias de los 6 campos formativos que señala el PEP 2004. El documento lo llenan y entregan las docentes a las autoridades del nivel, al inicio y al final del año escolar.

Estos resultados coinciden con los de Fandiño, Pardo y Castro (2002) al encontrar en 4 educadoras de Colombia la creencia de que es difícil evaluar grupos con demasiados alumnos aunque no se aclaran de qué cantidad de niños se trata. Las educadoras del presente trabajo consideraron que de treinta y cinco a cuarenta alumnos son demasiados alumnos para evaluar. Gimeno y Pérez (1994) explican que la evaluación ya sea informal o formal, exige del maestro una intensa actividad que solo es posible si se tiene pocos alumnos.

Falta de sentido hacer evaluación institucional.

Las educadoras manifestaron que la evaluación que solicita la institución pierde mucho de la razón de ser de una evaluación y se convierte en un acto puramente instrumental y/o administrativo que cumple con un requerimiento oficial. Las educadoras sugieren que evalúan a sus alumnos bajo las presiones de las políticas administrativas para cumplir con un mandato, realizando apresuradamente las evaluaciones que finalmente no se entregan a nadie, solo se almacenan sin ninguna utilidad.

Al respecto dijeron:

E-5. F-I-L-007. “Pues siendo sinceras, si, si, si, porque en mi caso si fueron algunos que fueron llenados así y después me di a la tarea de llevármelos a la casa de usted y tener que borrar porque pues, no era eso o no era eso las..lo que los niños estaban presentando en determinado momento y lo que luego a veces nos sucede muchos..no se si lo digan o no lo digan pero yo voy a decirlo, es este..que lleguen autoridades y nos dicen: “Pero es que necesito tus planes, necesito tu registro, necesito tu lista y quiero esto y quiero lo otro” y nos piden y nos piden. Entonces nosotras lo que hacemos pues, bueno si lo quieren y dicen: *¡Para determinada fecha!* y bueno, ahí esta”.

E-3. F-II-L-095. “Luego a veces ni siquiera nos la piden o sea, se queda así, nos la dejan a nosotros. Se supone que es porque alguien la va a leer y les interesa ¿no? pero, a veces pues, se queda ahí guardada en la carpeta y ya, no paso nada”.

El propósito de evaluar para cumplir con la institución recuerda que: “es el clásico contraste sociológico entre la autonomía profesional y la subordinación burocrática” (Schwillie, et al., 1988, p.377, en: Cimbricz, 2002). En este sentido, las creencias de las educadoras acerca de las evaluaciones institucionales, señalan la presencia de un significado educativo pobre, que exigen mucho tiempo y hace que se reduzca la atención que deberían dirigir a los aspectos de la enseñanza.

Sería recomendable como sugieren Angelo y Cross (1993) que la evaluación en clase pueda jugar un papel más importante en las evaluaciones externas o departamentales, que solo requieran de herramientas sencillas que se adecuen para anotar y responder a las particularidades de la estructura de programas o currículo.

Limitaciones para observar y registrar la evaluación de los niños.

Las educadoras mencionaron con menor frecuencia que les resulta difícil escribir sobre las competencias, los logros y las necesidades de sus alumnos. Dijeron que tienen dificultades para registrar información pertinente sobre lo evaluado, que omiten datos importantes y que esto afecta su planeación, su intervención en el aula y para realimentar el alcance de sus propósitos. En la observación de la práctica educativa se encontró que las maestras no realizaban registros, en sus planes escritos no se consideró la evaluación de las competencias y frecuentemente no se relacionaron los logros y productos de los niños con los propósitos planeados lo que indica que no se utilizan criterios de referencia que permitan juzgar el valor de los resultados (Epstein, et al., 2004).

Por ejemplo, mencionaron que:

E-1.F-II-L-030. “Yo creo que obse..digo que bueno, su participación no fue muy favorable ya que todos estaban yo creo ahí, se esta evaluando que ya había visto que no era muy..muy favorable lo que ellos estaban haciendo ¿no? (..) Pero, yo creo que realmente si me falta evaluar qué pasó con esa interacción que yo tengo ahí de los niños”.

E-2.F-II-L-030. “Pues es que yo lo hago cuando estoy leyendo mi diario así como que digo bueno, es que no plasme lo que debo, no me dice a veces muchas cosas de lo que vi., de lo que evalué de esa, esta mañana de trabajo bueno, así es como yo me siento” .

Agregó cómo influye en su intervención:

E-2. F-II-L-035,036. “Influye en que luego se me escapa en determinados momentos cuando ya voy a planear en base a lo que requiere el grupo (..) Sino que luego a veces, vuelvo a planear otra vez otro ti..la misma competencia que quiero desarrollar en ellos la vuelvo a planear otra vez bueno, pero como es posible si ya la había retomado, ya los niños me habían dado esta respuesta entonces, en eso es en lo que vuelvo a caer.

E-2. F-II-L-040,041. “Pues, yo creo que en algunas..uno trata de ser específico (al registrar) pero, a veces ser tan específico no te lleva a conocer realmente que fue lo que lograste ¿no? (..) siento que quedaría así como que cortado”.

Las limitaciones que señalaron las maestras para observar y registrar parecen estar relacionadas con algunas dificultades para identificar de donde debe partir la evaluación es decir, de lo que se quiere enseñar y en consecuencia, de lo que se espera que se aprenda, requiere de metas, criterios, indicadores que permitan corroborar lo que se está logrando. Por ejemplo, Sbert y Sbert (1998) indican que en la evaluación de los trabajos artísticos que elaboran los alumnos preescolares, se deben establecer criterios sencillos, fáciles de manejar y aplicar, su determinación está a veces en manos de los propios niños en un esfuerzo de autoregular lo que van aprendiendo.

Dilemas de la evaluación preescolar.

La evaluación con calificaciones como reconocimiento y control.

Algunas educadoras mencionaron de manera recurrente la importancia del papel social de las calificaciones e idealizaron el uso de exámenes y boletas para evaluar a sus alumnos. Dijeron que la evaluación con calificaciones es la que persuade a los padres para reconocer a la escuela y que la evaluación con exámenes permite verificar el aprendizaje de los niños. Esto resulta diferente a las intenciones que persigue la evaluación de naturaleza cualitativa y formativa que caracteriza al jardín de niños y, que estas mismas educadoras expresaron realizar y preferir para evaluar a sus alumnos.

Las educadoras explicaron que los padres no otorgan mucha importancia a la educación preescolar por causa del tipo de evaluación que se hace en los jardines, pues tienen entendido que sus hijos pasarán a la primaria sin necesidad de alguna boleta o de

conocer el resultado educativo alcanzado en preescolar. Mencionaron que los padres valoran y apoyan más a la escuela primaria, pues ahí se les convence a cooperar por medio de las calificaciones por lo cual, propondrían que la evaluación en preescolar también fuera cuantitativa para lograr que los padres reconozcan y colaboren más con el jardín de niños.

Así lo expresó una educadora:

E-7. F-III-L-100. “¡Ay, hijoles! así como que..yo creo que números no, me parece bien que sea cualitativa porque si hieres sensibilidades en los niños y en los papás también pero, de alguna manera eso hace que no nos reconozcan, por un numerito o sea ellos, ellos, los papás”.

E-7. F-III-L-100. “Si, yo creo que como no hay, yo creo que ese es uno de los problemitas un tanto en preescolar, de que no te..de que te descalifican ellos a ti o sea, el nivel y todo, por un numerito o sea, ¿por qué?..como que no le dan el reconocimiento que tiene aunque tu les expliques y vengan a proyectos y todo y hay te dicen: *¡bravo, muy bien, ahí si maestra!*. Pero aun así, como no hay esas boletas, como no hay esos numeritos (..) En cambio en primaria, cumplen porque cumplen, a fuerza”.

E-7. F-III-L-106. “Porque con eso de que: *¡aquí no me hacen nada, me dan mi constancia, no hay boleta que diga cinco, ocho que me baje puntos!* Yo creo, que eso si interfiere mucho”.

Lo anterior sugiere que para algunas educadoras se idealiza que la evaluación en preescolar debería ser cuantitativa, con exámenes y entrega de boletas para lograr el reconocimiento de los padres y hacer que participen más en la escuela. Es importante destacar que durante las observaciones de la práctica educativa se identificaron momentos en donde algunas educadoras calificaban los trabajos y tareas de los niños y que se relacionó con la creencia de *calificar lo que hacen los niños*, donde las maestras dijeron que también es una forma de que los padres se enteren de que se revisó y valoró este tipo de producciones.

Evaluar con exámenes para corroborar los aprendizajes de los alumnos

En un sentido similar, algunas educadoras dijeron de manera recurrente que la evaluación de los alumnos debería ser a través de exámenes para demostrar sus conocimientos. Resulta interesante mencionar que en el nivel preescolar han prevalecido

por mucho tiempo, programas educativos que proponen una evaluación de naturaleza cualitativa y formativa. Para algunas educadoras, parece que no es suficiente éste tipo de evaluación para dar cuenta de los logros y necesidades de los niños y sugieren realizar una evaluación tradicional con base en exámenes escritos y con parámetros.

Una maestra señaló:

E-4. F-III-083. "Pues otro tipo de evaluaciones, pues no creo que sean muy necesarias, tal vez en algunos de los conocimientos básicos que nos piden ¿no? que son no se, tal vez colores, figuras geométricas y demás a través.. de algún micro examen (sonríe) por ahí que se le ponga pero, no, no tanto examen, no se, que ellos nos muestren que tienen esos conocimientos, los conocimientos básicos."

Otra maestra mencionó:

E- 8. F-III-105. "A mi manera de ser, de pensar pienso que debe de ser con..este..que los niños de alguna manera lo..lo plasmen o lo..lo puedan escribir, no sé, de alguna manera, porque pues no, se supone que no van a escribir ¿no? pero alguna consignas, algunas situaciones que podamos valo..que nos de el parámetro o hasta donde llegaron con tal o cual situación, yo si considero importante de que debe haber algo como que más escrito ¿no? no tanto así, porque eso lo sé yo."

Más adelante agrega:

E- 8. F-III-106. "Pero en un momento dado o a los padres de familia como les hago saber en que están fallando los niños. Yo creo que los más viable para todos es comprensible un.un este..nosotros adultos de manera escrita, de manera escrita, pero que los niños realicen."

Esta forma de considerar la evaluación parece similar a las encontradas en las investigaciones que han estudiado las creencias de los maestros y su relación con su intervención. Wilson (1994) señala que los maestros que implementan una intervención de aproximación constructivista en su enseñanza de las matemáticas conservan paradigmas tradicionales para enseñar, aprender y evaluar, posiblemente derivados de su propia formación. A esta misma conclusión han llegado Doménech y Gómez (2003) al investigar a maestros españoles formados en el paradigma humanista que se centra en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Descubrieron que los maestros poseían creencias consistentes con este modelo no obstante, al enfrentar la realidad del aula manifestaron dificultades para

aplicar el enfoque humanista y tendieron a realizar acciones más tradicionales como hacer evaluaciones de tipo memorístico.

Entre las educadoras no se observó durante su práctica educativa la aplicación de algún tipo de instrumento de naturaleza memorística o tipo examen. Tampoco se encontraron en sus planes escritos evidencia de este tipo de evaluación, pero se puede sugerir de acuerdo a Doménech & Gómez (2003) que la tendencia de creer que la evaluación cuantitativa con calificaciones es la que reconocen los padres pudiera estar influida por las limitaciones que encuentran para llevar a la práctica una evaluación cualitativa que comunique con mayor poder de convicción y reconocimiento los logros de sus hijos.

Los resultados anteriores señalan la presencia de creencias en las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos en aspectos como el objeto de la evaluación, los mecanismos e instrumentos que utilizan para realizarla, la índole de la evaluación, el sentido y utilidad de la evaluación así como, creencias acerca de las dificultades y dilemas sobre la evaluación. Se encontró que estas creencias resultaron en su mayoría congruentes con su práctica educativa y con sus planes escritos, pero presentan algunas diferencias con respecto a la propuesta de evaluación cualitativa y formativa que se discute a continuación.

Capítulo 5. Discusión y Conclusiones

Las creencias de las ocho educadoras se infirieron de lo que dijeron, intentaron hacer o hicieron y que se expresaron en los resultados a través de las proposiciones compuestas por conceptos y experiencias acerca de la evaluación que realizan a sus alumnos preescolares.

Los resultados representan la imagen que han construido estas educadoras respecto a la evaluación de sus alumnos y la influencia que ejerce en su práctica educativa y la realización de sus planes escritos.

A continuación se examinan estos resultados con los obtenidos en otras investigaciones, se discute su relación e implicaciones con el aspecto psicopedagógico y curricular por ser el referente teórico-conceptual que permite orientar qué, cómo, cuándo, porqué y para qué se evalúa (Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa, 1996; Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Qué evaluar: el objeto de evaluación.

Los resultados mostraron las siguientes creencias: se evalúan los logros de los alumnos; se evalúan sus necesidades y dificultades; se evalúan sus competencias como conocimientos y habilidades y se considera en la evaluación de los alumnos, la influencia de los padres.

Respecto a la creencia de evaluar los logros de sus alumnos, las educadoras dijeron evaluar las expresiones de sus alumnos, su atención, sus posturas, sus conductas, cómo iban haciendo sus labores, las dificultades que mostraron, lo cual es semejante a la naturaleza de la evaluación formativa (Airasian y Abrams, 2003). También se observó que las educadoras ocuparon un promedio de seis a ocho renglones para registrar algunos de estos logros, anotando en su planeación algunas descripciones sobre lo que hicieron los niños, sí se logró lo esperado o acerca de cómo realizaron la actividad.

Sin embargo, sus registros aludieron con mayor frecuencia a las limitaciones y problemas que presentaron sus alumnos durante la jornada de trabajo. Esto sugiere que sus registros están influidos de manera importante por la creencia de evaluar las necesidades y

dificultades de sus alumnos en aspectos como sus emociones, actitudes, habilidades, conocimientos, al resolver problemas y al participar con sus compañeros.

Las creencias de las educadoras acerca de que la evaluación es la identificación de los logros y dificultades de los niños, resultan importantes para el proceso educativo de aproximación constructivista que se sugiere en el PEP 2004. Sin embargo, lo que hicieron las educadoras en el aula, en sus planes y lo que dijeron las educadoras en las entrevistas, no siempre se encontró que los relacionaran con los propósitos educativos, en el sentido de considerarlos como un requisito para continuar aprendiendo lo propuesto o planeado, pues pocas veces se refirieron a las dificultades y a los logros de sus alumnos como los conocimientos previos necesarios y pertinentes para abordar los contenidos planteados (Coll, Mauri y Miras, 1994).

Por otra parte, en el actual programa se propone que la educadora no solo identifique lo que pueden y saben hacer sus alumnos, también se plantea que consideren los avances en sus competencias, las cuales son ahora los referentes para evaluar el aprendizaje de los niños. De esta forma, se espera que evalúen las competencias tomando en cuenta las acciones o situaciones en las cuales éstas pueden manifestarse.

Al respecto, uno de los resultados de la investigación indicó que las educadoras creen evaluar las competencias de sus alumnos considerándolas como conocimientos o habilidades, lo cual revela que a las educadoras les resulta difícil especificar los propósitos que se quieren enseñar y evaluar en términos de las competencias que desean desarrollar, comúnmente hablaron sobre ellas como su meta/objetivo o al tema o contenido a enseñar. Este resultado es similar a lo descubierto en otros estudios (Angelo y Cross, 1993).

Esta creencia influyó en la forma de realizar la evaluación en sus planes, los cuales presentaron anotaciones que se refirieron a logros en los conocimientos y sobre lo que hacen sus alumnos, pero no se observaron registros que mencionaran la competencia evaluada y tampoco referencias de evaluarlas en diferentes circunstancias, como propone el programa en su definición de competencia: “Un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (PEP, 2004:22).

El programa expone que las competencias no son propiamente la habilidad, el conocimiento o los valores vistos como partes independientes, más bien son aspectos que se

integran y conjugan para formar la competencia en cuestión, la cual es posible observar en diferentes situaciones. Por ejemplo, entre las competencias del campo formativo de Lenguaje y comunicación se plantea: “Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral” (PEP, 2004:65). En el mismo documento y al lado de la competencia se sugieren algunos indicadores para orientar su aprendizaje y su evaluación tomando en cuenta las situaciones y acciones en la cuales se manifiesta como: “Da y solicita explicación sobre sucesos (..)” o “Solicita la atención de sus compañeros (..)”. Las competencias que dijeron las educadoras evaluar pocas veces se expresaron en estas formas.

Perrenoud (2004) coincide con la aproximación del PEP (2004) al considerar que las competencias no son propiamente conocimientos, habilidades y actitudes, aunque movilizan, incorporan y orquestan tales recursos. Agrega que dicha movilización solo resulta pertinente en situación, ya sean únicas o similares a otras ya conocidas. De hecho, la formación de una competencia permite que las personas pongan en movimiento, que apliquen y que integren sus conocimientos, habilidades, actitudes que han adquirido en diversas situaciones que pueden ser complejas e impredecibles.

Subraya que el papel de los conocimientos es secundario y difícilmente se pueden relacionar con una sola competencia, Perrenoud (2004) los considera “de paso”, relacionados indirectamente o implícitos en la descripción de las competencias. Esto plantea diferencia con la creencia de competencias que dicen evaluar las educadora, pues las habilidades así como: “..los conocimientos movilizados no son pues organizadores adecuados de un referencial de competencias” (p.13).

Westera (2001) también está de acuerdo en que la evaluación de las competencias no significa evaluar los conocimientos o habilidades de manera independiente, explica que el concepto de competencia en las escuelas se concibe como un amplio rango de habilidades y comportamientos de orden superior que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, metacognición, estrategias de pensamiento y presupone una intención consciente para tomar decisiones que representan el desempeño para hacer frente a diversas situaciones complejas e impredecibles.

Como se puede notar, la evaluación de las competencias toma en cuenta las diversas situaciones en las cuales se manifiestan y que es un aspecto interesante de revisar porque los programas anteriores no recibía una atención tan importante pues se asumía con una

lógica diferente la evaluación de los aprendizajes de los niños, preocupaba principalmente por identificar los niveles del desarrollo individual sin otorgar mucha importancia a las diferentes situaciones en que se manifestaban, como ahora lo propone el PEP (2004).

La lógica que caracteriza la evaluación de las competencias asume que las estructuras cognitivas de los individuos contienen un considerable conocimiento teórico y práctico que se puede hacer evidente por medio de los desempeños que se realicen en diversos contextos y situaciones, los cuales no siempre son posibles de evaluar pues: “Una vez que se evalúa un desempeño exitoso en una única situación, esta todavía alejado de aclarar si este éxito garantizará similares desempeños exitosos en una nueva, diferente y compleja situación” (Westera, 2001, p. 82).

Se puede argumentar que ésta creencia –cómo otras- pudieran estar influidas por factores como las experiencias previas (Gil, 1999) de las educadoras sobre lo que han evaluado en sus niños y de su propia formación o de lo que evaluaban en el anterior programa donde por ejemplo, en la dimensión afectiva y social se identificaban las actitudes y valores de los niños o en el caso de la dimensión intelectual, se evaluaba identificando los conocimientos que tenían en temas como las matemáticas (PEP 1992) y además, no se pretendía conocer las situaciones o contextos en que estos aprendizajes se manifestaban.

Estas experiencias pueden trabajar como pantallas que filtran la entrada de nueva información pues cuando una creencia reciente es incorporada dentro de la estructura de las creencias establecidas en la persona afecta su percepción de las cosas e influye fuertemente el procesamiento de nueva información (Goodman, 1988). A través del uso y con el paso del tiempo se fortalecen y las personas mantienen estas creencias basadas en conocimientos incorrectos o incompletos a pesar de presentárseles explicaciones científicamente correctas (Nisbett y Ross, 1980). O como concluyen Sandholtz, Ringstaff y Dwyer, (1997) que las creencias de los maestros pueden alternar entre las aproximaciones que han utilizado por años y las nuevas.

Por tanto, la creencia de las educadoras de evaluar las competencias como una habilidad o conocimientos resultó diferente a las aproximaciones sobre las competencias de Perrenoud (2004), Westera (2001) y el PEP (2004) que coinciden en que no se tratan de habilidades, conocimientos y actitudes separadas.

Otra de las creencias que se evidenciaron en éste trabajo fue que se considera en la evaluación la influencia de los padres en los alumnos, la cual también se ha reportado en otras investigaciones (Artiles, 1998; Reveco, 1997; Rueda y García, 1994). En estos estudios se plantea que en ocasiones la influencia de los padres de familia puede llegar a considerarse como la causante del bajo rendimiento de los niños. Esto se observó en las educadoras, pues mencionaron recurrentemente que la falta de atención de los padres a sus hijos, los conflictos familiares que experimentan los niños en sus casas o el hecho de que sus padres estén divorciados, son situaciones que propician que los niños no logren los resultados esperados.

Se espera que la educación preescolar pueda llenar las carencias en el aprendizaje y en el desarrollo de los niños ofreciendo una atención educativa adecuada, la cual apoye a los alumnos que se encuentran en situación de riesgo, procedentes de familias conflictivas, con bajos recursos económicos y con poca o ninguna escolaridad, así como de culturas y tradiciones diferentes

Las implicaciones educativas de ésta creencia a la luz de lo que se espera de la labor docente y de las obligaciones sociales que tienen los padres hacia la escuela, hacen deseable abordar la creencia de las educadoras acerca de la influencia de los padres en la evaluación de sus alumnos con una actitud crítica y racional, que permita reconocer y propiciar mejores acciones para superar aquellas que sean el producto del “sentido común” que parecen haber sido heredadas, en parte de la propia asimilación ambiental que como estudiantes y/o maestros vivieron y experimentaron, pues los maestros vuelven a adoptar los mismos patrones tradicionales para realizar la evaluación, a pesar de sus buenas intenciones de incorporar modelos educativos innovadores cuando enfrentan retos y limitaciones en su labor (Gil, 1999). Es importante revisar y reflexionar críticamente con las educadoras sus creencias sobre qué evalúan, para lograr proposiciones más cercanas con la aproximación del programa.

Cómo evaluar: los mecanismos e instrumentos para la evaluación.

Acerca de los mecanismos e instrumentos para la evaluación se ha dicho que el PEP (2004) propone el uso de la observación, las entrevistas y el diálogo con los niños y padres, realizar registros flexibles de aquellos acontecimientos, logros e incidencias que la educadora considere merecedores de recordar sobre sus alumnos, así como de su propia intervención educativa.

Los resultados señalaron de manera consistente la creencia de que en la evaluación se registra lo más relevante de los niños. Cabe señalar que esta creencia se puede relacionar con la creencia de que resulta difícil observar y registrar la evaluación, donde las educadoras expresaron confusión y falta de claridad en lo que deben observar y anotar de sus alumnos para realizar la evaluación. Por lo cual, proponen y evalúan registrando solo cosas importantes en su planeación o en el diario de la educadora y/o en los expedientes de cada alumno.

Se observó en los planes registros descriptivos breves y algunos anecdóticos, sobre logros y necesidades de sus alumnos. Generalmente carecieron de reflexiones hipotéticas o explicativas de los resultados alcanzados, así como una mayor relación con la aproximación curricular. Esto puede limitar la consistencia y estabilidad de la información, provocar incertidumbre, falta de sentido y propósito en la intervención, dificultar la revisión y familiaridad con el material a enseñar y orientar la elección de mejores estrategias para iniciar y mantener la intervención (Airasian y Abrams, 2003)

Además, no registraron de manera consistente las manifestaciones de los niños en términos de las competencias, lo que parece reforzar que existen diferencias conceptuales y prácticas para evaluarlas. Esto señala también la posible influencia de la creencia de tener limitaciones para observar y registrar la evaluación de los niños, donde las educadoras expresaron que les resulta difícil escribir sobre las competencias, los logros y las necesidades de sus alumnos. Se observó en los planes, que las educadoras escribieron anotaciones cortas acerca de logros de los niños, si les resultó difícil o no y por lo común, no indicaron qué tan bien o mal fueron atendidas las necesidades en sus competencias, así como las situaciones específicas en que se manifestaron y qué recomendaciones propondrían para continuar el avance de las competencias, como sugiere el PEP (2004).

Por tanto, se recomienda que la creencia de que en la evaluación se registra lo relevante, sea analizada y reflexionada por las educadoras. Es importante cuestionar si lo que se pretende enseñar y lo que se espera que aprendan los alumnos, se pueda realimentar debidamente con notas reducidas que buscan destacar lo relevante de sus alumnos. La información que sea más útil para conocer el funcionamiento del proceso educativo, no necesariamente requiere de registros amplios y abundantes que pudieran complicar su análisis, pues la interpretación es de las partes de mayor dificultad en el proceso de evaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2004). Lo importante es que la información facilite a la educadora reflexionar sobre el avance o no en las competencias de sus alumnos y tomar decisiones educativas pertinentes. En el actual PEP se recomienda escribir en la libreta de la educadora una narración breve de acontecimientos pertinentes con los propósitos planeados, que permitan reflexionar sobre la actividad, el aprendizaje alcanzado y realizar una autoevaluación corta.

También se evidenció la creencia de que utilizan el cuestionamiento oral para evaluar. A diferencia de otros trabajos donde no siempre resultan coherentes algunas prácticas de evaluación con las creencias de los maestros (Wilson, 1994), aquí se encontró congruencia entre ésta creencia y la forma de evaluar a sus alumnos durante la realización de las actividades en el aula, pues durante la observación de la práctica educativa se evidenció el uso de ésta estrategia, expresada en la manera cómo las maestras establecieron un diálogo con sus alumnos, recurriendo a preguntas que tenían una clara intención de evaluar, de identificar si habían comprendido o aprendido lo que se estaba enseñando así como, explorar si conservaban algunos conocimientos previamente enseñados. Al respecto, el programa propone que aparte de la observación, el diálogo con los niños durante la jornada de trabajo debe ser considerado como una importante fuente de información para la evaluación.

Se encontró también en la investigación la creencia de que la observación es un recurso para evaluar a sus alumnos. Las educadoras expresaron que la observación les permite conocer como hacen los niños sus trabajos, identificar sus logros y necesidades durante las actividades que realizan en la escuela. Se puede señalar que la observación resulta ser muy utilizada para evaluar a los preescolares durante las actividades diarias, permite la interacción e intercambio continuo entre alumnos y maestro en el aula, evaluar constantemente el progreso de la instrucción, modificándola si es necesario. Para hacerlo el

maestro esta “leyendo” constantemente a sus alumnos, su humor, tomando decisiones para mantener o alterar la instrucción, atiende a sus preguntas, confusiones, su atención, juzgando en forma individual y grupal su participación y comportamiento.

La observación exige cuidado y validez ecológica, interfiriendo poco en lo que hace el niño (Epstein, Schweinhart; DeBruin-Parecki & Robin, 2004). Éste aspecto parecen considerarlo las educadoras, pues se observó durante su práctica que constantemente veían lo que hacían sus alumnos sin intervenir. Al respecto, explicaron en la entrevista que respetaban las expresiones individuales de sus alumnos como una forma de logro y capacidad personal. Sin embargo, las percepciones iniciales y las conclusiones que generaron de las observaciones de sus alumnos, se expresaron recurrentemente como definitivas y pocas veces como resultados hipotéticos que pudieran confirmar o rechazar con posteriores observaciones.

Para lograr una mayor veracidad interpretativa en los resultados observados, es conveniente recurrir a otras fuentes de información. Cuando el maestro recurre a una mayor variedad de evaluaciones, minimiza los riesgos de realizar conclusiones o afirmaciones poco fiables, pues el maestro es parte del proceso de la intervención y se le dificulta ser desapasionado, observar de manera imparcial la enseñanza y la intervención, debido a que posee intereses profesionales y personales para el éxito de su intervención que pueden obstaculizar su capacidad para recabar muestras de información confiable de sus alumnos. Por ejemplo, puede seleccionar información poco pertinente para lo que pretende evaluar, como juzgar las habilidades en las matemáticas de los alumnos basados en observaciones de como se comportan en clase (Airasian y Abrams, 2003).

La información de los logros y dificultades que van observando las educadoras en sus alumnos, parece también estar influida por las creencias de que registran lo relevante así como, por las dificultades y limitaciones para evaluar, pues se limitan a realizar anotaciones breves que frecuentemente aluden a diversos aspectos como: el logro de la actividad; si se logró o no el propósito y si los alumnos o alguno de ellos pudieron hacer o conocer lo que se pretendió.

De acuerdo a lo anterior y tomando en cuenta que las educadoras no expresaron un intento por corroborar los supuestos resultados que iban observando en sus alumnos así como, la ausencia de otros mecanismos e instrumentos en sus registros de evaluación, es recomendable analizar con mayor atención la creencia de que la observación es un medio

para evaluar a los alumnos, a fin de considerar el apoyo de otras técnicas y fuentes de información que puedan utilizar para evaluar de manera más verídica y fiable.

Otra creencia que se manifestó entre las educadoras acerca de los mecanismos que utilizan para evaluar a sus alumnos, fue la de calificar a sus alumnos aclarando que no lo hacen con números sino con palabras distintivas y principalmente con signos que escriben en las producciones de los niños. Algunas educadoras aclararon que lo hacen como una forma de informar a los padres que se revisó el trabajo o la tarea.

Esto se logró observar durante la práctica educativa, cuando las maestras al final de una actividad, solicitaban a sus alumnos que se formarían para revisar y calificar lo que habían hecho, también en sus planes se mencionaron que habían calificado algún trabajo o tarea. Estas calificaciones generalmente no abordaron las intenciones educativas que el trabajo o tarea persiguieron, pueden restringir la información que se proporciona a los mismos alumnos y a los padres acerca de lo van aprendiendo, de cuales son sus dificultades, sus logros, gustos, etc. Prevalece mayor interés por informar a los padres que la maestra revisó el trabajo o tarea, con la intención de que los padres continúen ayudando a sus hijos a realizarla. También, puede mencionarse que las educadoras califican con la pretensión de que el niño reciba un reconocimiento por su trabajo o por no haberlo hecho.

Se puede decir que la creencia de calificar productos o respuestas, está influida por creencias acerca de la evaluación de tipo tradicional que se distingue por ofrecer información con números que comuniquen los resultados obtenidos, sean o no favorables, sin ocuparse de mencionar cuales pudieron ser las razones u otras posibles explicaciones del desempeño del alumno. Los propósitos de este tipo de evaluación, generalmente se relacionan con formas de aprender preferentemente dirigidas a memorizar y reproducir posteriormente la información o contenido enseñado.

Esto resultaría preocupante en preescolar pues además, las evaluaciones con calificaciones se asocian irremediabilmente a un juicio de valor que señala si fue o no correcto el desempeño del alumno, resulta poco útil para realimentar a la educadora y al niño, quién posiblemente aprenderá rápidamente este sensible proceso, afectando su autoestima por la posible descalificación o sanción que pudiera recibir desde temprana edad.

Al preguntarle a una educadora como reaccionan sus alumnos, dijo:

E-7. F-I-L-033. “Pues nada más agachan la cabeza y se..pues se ponen tristes, no..no me dicen nada. Nada más me voltean a ver y se agachan, es lo único que hacen, como que no les pareció este..pues, lo que hicieron en su trabajo”.

La evaluación cualitativa se distingue por ser descriptiva y no concluye en una calificación o nota como es característico de la evaluación cuantitativa, sino en una interpretación de los resultados obtenidos con la finalidad de contribuir a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, debe realizarse antes, durante y después de estos procesos, permitiendo detectar las dificultades que se van presentando, averiguar las causas y actuar en consecuencia sin esperar que el proceso concluya, lo cual denota su naturaleza formativa, como señalan Angelo y Cross (1993).

La índole de la evaluación.

Sandholtz, Ringstaff y Dwyer (1997) al investigar las creencias que tienen los maestros acerca del aprendizaje de los estudiantes y de los roles del maestro, encontraron que los maestros alternan entre las aproximaciones que han utilizado por años y las aproximaciones nuevas o de reciente introducción. En este sentido, la tendencia de evaluar desde una aproximación cualitativa en el nivel preescolar podría entenderse al recordar que el PEP (1992) orientó la educación preescolar durante los últimos catorce años y definía a la evaluación como un proceso de naturaleza cualitativa, permanente, valorando los logros y dificultades durante el desarrollo de la práctica educativa de manera descriptiva y con interpretaciones de las diferentes acciones de los implicados en el proceso. El PEP (2004) refuerza esta aproximación, aún cuando no plantea explícitamente que la evaluación sea cualitativa y al proponer que sea formativa, donde no hay calificaciones o exámenes pues: “no tendrá como requisito una boleta de aprobación de un grado; de (sic) acreditación se obtendrá por el hecho de haberlo cursado, mediante la presentación de la constancia correspondiente.” (PEP 2004, p.131).

Cuando los programas educativos cambian paradigmas se observan importantes contrastes entre las creencias de los maestros y el modelo educativo que se introduce. Por ejemplo, en el contexto de una reforma educativa en California, U.S.A. se investigaron las

creencias de maestros bilingües acerca de evaluación de sus estudiantes latinos en literatura e inglés (Rueda & García, 1994). Los resultados indicaron que las creencias de la evaluación de los maestros discrepaban de manera importante con los del modelo propuesto, interesado más en evaluar el proceso para mejorarlo que en evaluar el producto o resultado. Los maestros expresaron creencias de que la evaluación debería continuar siendo a través de exámenes, comprobar que se hizo o verificar el ejercicio en el libro, entre otras.

Ésta creencia que manifestaron las educadoras, indica que los cambios en el currículo conservan la naturaleza cualitativa de la evaluación. Sin embargo, el análisis de las entrevistas, observaciones y sus planes, sugirieron que las educadoras omiten mencionar y anotar en sus registros indicadores y criterios que hagan referencia a otras características importantes de la evaluación cualitativa. Por ejemplo, no se evidenció cómo se determinó el valor de lo que se esperaba con respecto a lo que resultó, tampoco se observaron interpretaciones que guiaran la planeación e intervención y no se identificó un seguimiento de lo qué van evaluando. Pocas veces utilizaron formatos, listas u otros instrumentos para registrar. En ocasiones guardaron trabajos de los niños como evidencias de lo que van aprendiendo, pero no registraron comentarios o algún otro tipo de información que pudiera dar cuenta de cuales son los progresos de los niños o las dificultades que persisten, entre otras.

De esta manera, se puede indicar la influencia que recibe ésta creencia acerca de la evaluación cualitativa con relación a sus creencias sobre los mecanismos e instrumentos y acerca del sentido y utilidad de la evaluación, pues resultaron tener puntos de encuentro así como diferencias con la aproximación de la evaluación formativa planteada en la literatura y con el actual programa del nivel preescolar. Se puede concluir que las educadoras comienzan a manejar a nivel conceptual teorías e ideas acerca de la evaluación de los alumnos preescolares relacionados con la propuesta curricular, pero que aún les resulta difícil de llevar a la práctica.

En este sentido y como sugiere el propio PEP (2004) las educadoras pudieran contemplar otras alternativas de evaluación, que sigan siendo congruentes con la aproximación pedagógica del nivel preescolar como por ejemplo, las rúbricas y el portafolio (Airasian y Abrams, 2003) y que proporcionen a la educadora y a los niños información más útil sobre sus desempeños.

Cuándo evalúa: momentos de la evaluación.

Los resultados también presentaron evidencias de que las educadoras creen que la evaluación que realizan a sus alumnos es permanente y continua, siguiendo el aprendizaje del alumno. También mencionaron, que perciben partes del funcionamiento de la enseñanza que promueve durante su intervención. Se puede decir que éste tipo de evaluación se relaciona con las creencias de las educadoras de evaluar los logros de los niños, las necesidades y dificultades que además, se observó de manera consistente durante la práctica educativa antes de iniciar alguna actividad. Esta forma de evaluar se reconoce como evaluación diagnóstica puntual la cual, se realiza en diferentes momentos previos al inicio de: “La secuencia o segmento de enseñanza” (Díaz-Barriga, 1994, p.202).

De acuerdo a lo anterior, la creencia de que la evaluación es permanente se aproxima a los planteamientos del PEP (2004) donde se indica que la evaluación debe ser continua para percatarse de los logros, necesidades y dificultades que van teniendo los alumnos en el aprendizaje cuando están realizando las actividades, observando cómo actúan, cómo resuelven problemas, cómo participan con sus compañeros destacando: “..los avances en relación con su situación anterior y no en función de criterios generales u homogéneos que pueden resultar arbitrarios.” (p. 137).

Con relación a sus planes de trabajo se encontraron registros de la observación diaria, en donde identificaron algunos logros y necesidades que presentaron los niños durante las actividades en diferentes momentos específicos del día así como, al inicio y final del año escolar. Coll, et al. (2000), Casanova (1998), Bertoni (2000), Díaz Barriga y Hernández, (1998), Wolf (1990) y Tapia (1998) reconocen la importancia del carácter permanente en la valoración del aprendizaje del alumno y de la enseñanza que proporciona el docente.

Estas concepciones coinciden con las del trabajo de Fandiño, Pardo y Castro (2002), quiénes encontraron entre las creencias de cuatro maestras de preescolar, que evalúan de manera permanente, al termino del proyecto y quincenalmente. No obstante, la creencia de que la evaluación es permanente difiere de otras investigaciones que señalan que los maestros que conservan creencias tradicionales acerca de la evaluación no la perciben como una actividad continua, pues generalmente la realizan en momentos específicos ya sea al

final de un tema, en la aplicación de exámenes mensuales, bimestrales, semestrales o finales (Farrel, 2005; Monroy, 1998; Rueda y García, 1994).

Para qué: sentido y utilidad de la evaluación.

Se encontró la creencia de utilizar la evaluación para realimentar a sus alumnos. Las educadoras mencionaron que evalúan para corregir dificultades en lo que hacen, dicen y van manifestando sus alumnos y con mayor frecuencia expresaron la creencia de usar la evaluación para realimentar su intervención educativa. Al respecto, Flores (1999) menciona que: “..es imposible separar o aislar la evaluación de la enseñanza, del tipo de aprendizajes que la enseñanza pretende lograr” (p. XIX).

Las educadoras expresaron que la evaluación de sus alumnos les permite conocer el logro alcanzado de su intervención, lo cual también está de acuerdo con lo señalado por Coll, et al. (2000) en el sentido de que la evaluación del aprendizaje se centra en la valoración de los aprendizajes adquiridos por los alumnos como consecuencia de determinadas actividades de aprendizaje y enseñanza, pero requiere que los criterios o expectativas de lo que se pretende enseñar y de lo que se espera que aprendan los alumnos sean claros y consistentes.

Durante las entrevistas realizadas a las educadoras acerca de las actividades que realizaban en el aula, se informó que algunas de éstas no estaban planeadas pues habían estado observando que a los niños se les había dificultado o les había resultado aburrido o fácil lo que estaban haciendo, por lo que las educadoras decidieron cambiar o modificar sus actividades en ese momento. Sin embargo, no se encontraron de manera consistente que registraran los cambios entre lo que esperaban enseñar o la competencia a desarrollar y lo que observaron en sus alumnos, solamente se limitaron a señalar el éxito de las actividades como: “si se logro la actividad” o “fue útil para conocer el tema”, “faltó mayor interés” lo cual resulta limitado para una adecuada realimentación de su intervención.

De acuerdo a lo anterior, es importante que las educadoras analicen críticamente esta creencia, pues sugiere que buscan resultados inmediatos propiciando que el sentido formativo y de mejora que se pretende de la evaluación se vea limitado afectando el logro de los propósitos educativos en sus alumnos y, que Bruvold, et al. (1983) han identificado en maestros que tienen un estilo pragmático.

También se recomienda analizar el sentido y utilidad de la evaluación con la intención de considerar la función informativa de la evaluación, que permita a los padres de familia conocer los resultados de la evaluación de sus hijos (Nevo, 1997), pues este aspecto se encontró ausente en las creencias de las educadoras.

Limitaciones y dificultades de la evaluación.

Se encontraron las siguientes creencias en las educadoras: dificultad para hacer la evaluación institucional con muchos niños; falta de sentido hacer la evaluación institucional y limitaciones para observar y registrar la evaluación de los niños.

Los resultados demuestran que las educadoras creen que tienen limitaciones para observar y registrar la evaluación de los niños, particularmente sobre las competencias, esto puede relacionarse con la creencia de que evalúan las competencias como conocimientos o habilidades. Cabe agregar que la percepción de las educadoras sobre los problemas para registrar la evaluación de sus alumnos, pudiera relacionarse con el tipo de formación y capacitación que reciben como sugieren Doménech y Gómez (2003). Estos autores estudiaron a docentes que mantenían creencias tradicionales al evaluar a sus alumnos, siendo que se esperaba que realizaran una evaluación cualitativa y formativa de sus aprendizajes. Los investigadores consideraron que la perseverancia de estas creencias se debió principalmente, a que los maestros no sabían cómo aplicar en la práctica los conceptos y aproximaciones que van conociendo durante su formación porque: “Al futuro profesor se le forma a nivel teórico, en modelos de enseñanza innovadores pero que no se concretan en acciones específicas” (p. 504).

López (1994) llegó a conclusiones similares, realizó observaciones de las prácticas de los maestros y descubrió que presentaron dificultades para relacionar sus concepciones iniciales de lo que saben los niños con el conocimiento que pretende enseñar a sus alumnos y las formas de hacerlo.

Otra creencia relacionada con las dificultades para evaluar fue que resulta difícil evaluar grupos numerosos. Entre los posibles factores que parecieron influir en esta creencia, fue que las educadoras dijeron que aparte de realizar las evaluaciones diarias a muchos alumnos, tenían que evaluarlos al inicio y al final del ciclo escolar con los instrumentos que les envía la institución, lo que significa evaluar cualitativamente a cada

alumno en diversas competencias de los seis campos formativos. Esta creencia también se ha evidenciado en otras investigaciones (Fandiño, Pardo y Castro, 2002).

Las limitaciones que conlleva el evaluar de manera individual a grandes grupos la señalan Gimeno y Pérez (1994). Explican que la evaluación informal, que se hace con mecanismos sencillos o la evaluación formal, que implica la aplicación de instrumentos y pruebas, exige del maestro una intensa actividad que solo es posible si tiene pocos alumnos.

Lo anterior sugiere que la creencia de evaluar de manera grupal está influida por las limitaciones que implica una evaluación individualizada. Al respecto, se han realizado trabajos que buscan conocer y modificar las creencias de los maestros que piensan que es mejor una evaluación grupal a una personal. Por ejemplo, Nesbitt, Bright y Bowman (1998) al estudiar las creencias de los maestros en formación preescolar y en primaria acerca de la evaluación de sus alumnos, descubrieron que los maestros creen que es mejor conocer de forma grupal las necesidades de aprendizaje en las matemáticas en niños preescolares y de primaria en lugar de hacerlo individualmente. Se puede agregar que la creencia de la evaluación grupal, frecuentemente conlleva utilizar sus resultados para presentar una oferta educativa igual a los estudiantes sin atender las particularidades.

Jorba y Sanmartí (1993) mencionan que la evaluación de cada niño es recomendable, pues se evita homogeneizar las expectativas y la atención educativa de sus necesidades y limitaciones. En preescolar se reconoce que los niños aprenden siguiendo diversas estrategias como, observando a otros niños, en actividades de colaboración, etc. En el actual programa, se enfatiza reconocer y favorecer el aprendizaje a través de la colaboración entre pares, también la diversidad en los estilos de aprendizaje de los alumnos no se considera un problema, sino una fuerza impulsora para promover el desarrollo de las capacidades de cada quién y no tratar de dirigir toda la fuerza curricular a crear estudiantes menos heterogéneos o en otras palabras, buscar mayor homogeneidad.

Por otra parte y de manera cercana a lo señalado por Angelo y Cross (1993), las educadoras parecen percibir que las evaluaciones institucionales responden más a informar de los resultados del programa que a conocer las necesidades y alcances de los procesos de la enseñanza y aprendizaje, pues la institución no siempre les pide las evaluaciones aplicadas. Esto parece propiciar que las educadoras consideran que no tuvo sentido o utilidad trabajar tanto y terminan guardando éstas evaluaciones en algún cajón.

Expresaron que evalúan para cumplir con una disposición institucional que deben realizar lo más pronto posible, lo que en la práctica implica hacer las evaluaciones de sus alumnos en poco tiempo. Señalaron que hacen juicios y valoraciones de los niños que no tienen tiempo de confirmar así como, llevarse las evaluaciones a sus casas para trabajar en ellas y poder terminar a tiempo. Estos resultados coinciden con las creencias acerca de las evaluaciones institucionales evidenciadas en otras investigaciones, donde los maestros consideran que estas evaluaciones les exige mucho tiempo, reduciendo su atención en los aspectos de la enseñanza (Cimbricz, 2002).

En conclusión, es recomendable que tanto las autoridades como las educadoras analicen críticamente la creencia de la falta de sentido de la evaluación institucional en el contexto de los alcances y límites que ésta ofrece así como, revisar la necesidad y los compromisos que implican para ambas partes participar en su diseño, pues se reconoce que la evaluación debe dar cuentas de los resultados educativos obtenidos en el nivel donde la educadora tiene una contribución primordial para determinar el valor del producto final así como, para decidir si “el resultado es positivo o negativo” e informar a la sociedad en los momentos y términos que señala la autoridad educativa (Angelo y Cross, 1993; Coll, et al. 2000; Casanova, 1998; Bertoni, 2000; Díaz Barriga y Hernández, 1998; Wolf, 1990 y Tapia, 1998).

Los dilemas de la evaluación.

Sobre los dilemas de la evaluación preescolar se encontró la creencia de que la evaluación debería ser con calificaciones como reconocimiento y control, idealizándose la entrega de boletas como un medio que avale la importancia del nivel y se logre de esta manera un mayor apoyo por parte de los padres de familia. De forma similar, se expresó la creencia de que se debería de evaluar a los preescolares con exámenes para corroborar sus aprendizajes, lo cual no es muy diferente a lo que expresaron las educadoras en el documento de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP (2003, abril) donde señalaron la necesidad de contar con parámetros, criterios e instrumentos para evaluar a los alumnos preescolares.

Estas formas de conceptualizar a la evaluación son parecidas a las creencias resultantes de investigaciones como la de Calfee & Heibert (1991). Ellos evidenciaron que

los profesores de la enseñanza de la lectura y escritura de educación básica se inclinaban más por la aplicación de evaluaciones estandarizadas, porque creen que son las que toman en cuenta la escuela y los padres. Posiblemente las educadoras no lleguen a realizar este tipo de evaluaciones sin embargo, no debe perderse de vista su relación con la creencia de calificar lo que hacen los niños, pues durante la práctica educativa se observó que las educadoras calificaban los trabajos de sus alumnos con la intención de señalarles los errores y aciertos así como, mostrar a los padres que se revisan las tareas y las producciones de sus hijos. Pareciera que las educadoras idealizan creencias alternas (Nespor, 1987) como una forma de enfrentar las limitaciones para evaluar a sus alumnos así como, la falta de reconocimiento y compromiso de los padres por la educación preescolar, propiciando que vuelven a adoptar los mismos patrones tradicionales para realizar la evaluación a pesar de sus buenas intenciones de incorporar modelos educativos innovadores (Gil, 1999).

Esto sugiere, que posiblemente a las educadoras les resulta difícil resolver que hacer para reconocer y autenticar los resultados de sus alumnos a través de la evaluación cualitativa y además, lograr con éste tipo de evaluación que los padres consideren importante la educación preescolar. En la investigación sobre las creencias esto resultó relevante, pues aporta elementos que señalan que las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos entran en conflicto, cuando enfrentan situaciones complicadas y buscan solucionar este conflicto ajustando sus creencias de manera más congruente con la práctica, en otras ocasiones llegan a cambiar la práctica de su evaluación de forma que corresponda a sus creencias, pero una vez resuelto el conflicto son las creencias las que preferentemente guían la evaluación en el aula, como indican Tabachnick y Zeichner (1985).

Se podría argumentar que las educadoras probablemente han recibido una preparación suficientemente teórica sobre la evaluación cualitativa, pero carente de una formación práctica para su implementación, dificultando no solo la realización de evaluaciones que tengan mayor capacidad demostrativa de los aprendizajes de sus alumnos sino también, el reconocimiento por parte de los padres de familia del resultado de la educación que reciben sus hijos en el nivel preescolar. Además, la familia debe ser privilegiada con información generada de las evaluaciones que realiza la educadora a sus alumnos, pues la evaluación cualitativa que se hace para mejorar es un recurso privilegiado de la educación preescolar que debe ser mejor aprovechado (Kreide, 2002).

A diferencia de lo que puede informar un número, la evaluación cualitativa tiene la posibilidad de comunicar a los padres de una manera descriptiva y explicativa sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje es decir, de cuáles son los logros y dificultades que manifiestan sus hijos, informar lo que hacen en la escuela, de cómo se comportan, cuáles son sus amigos, cómo juegan, como aprenden, de cómo ellos también enseñan y aprenden de sus compañeros, de la educadora, etc. Si no se puede hacer de la evaluación cualitativa un poderoso indicador que destaque, comunique de manera entendible y oportuna los progresos de sus hijos, será difícil alcanzar un mayor reconocimiento por parte de los padres de la importancia que tiene la educación preescolar (Diego, 1998).

La discusión anterior señala que las creencias de las educadoras intervienen en la forma de considerar la evaluación en su planeación y en su práctica educativa. También se pone de manifiesto que estas creencias se relacionan e influyen entre sí, mostrando la noción de sistema que Green (1971) caracteriza al explicar la naturaleza de las creencias, pues de manera recurrente las creencias de las educadoras acerca de la evaluación consideraron a otras creencias, lo que indica que no funcionan de manera independiente.

Se evidenciaron creencias que resultaron ser diferentes a las aproximaciones curricular y teórica, aunque se estima que estas diferencias no representan un alejamiento contrario u opuesto como la reportada en las investigaciones de otros niveles educativos, donde se esperaría que las creencias de los maestros acerca de la evaluación fueran más congruentes con la aproximación pedagógica (e.g. constructivista) de sus programas en el momento de evaluar a sus alumnos. Los hallazgos de estos trabajos señalan que prevalecen creencias opuestas a las propuestas curriculares, pues se evidencia en la práctica educativa que los maestros prefieren aplicar exámenes para evaluar respuestas correctas o incorrectas de sus alumnos (Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa, 1996 y Farell, 2005).

La diferencia entre estos descubrimientos y los del presente trabajo podrían entenderse si tomamos en cuenta que las propuestas de evaluación de los programas del nivel preescolar (PEP 81, 92 y recientemente el PEP 2004) han sido durante mucho tiempo consistentes al considerar que la evaluación de los alumnos no sea a través de exámenes o pruebas pues no se buscan respuestas correctas e incorrectas, se pretende que la evaluación de cuenta de los procesos que siguen los niños en su aprendizaje y prestando especial atención a cada niño.

Es deseable abordar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos con una actitud crítica y racional, que permita reconocer y propiciar mejores acciones para superar aquellas que sean el producto del “sentido común” y que en parte, han sido heredadas de la propia asimilación ambiental que como estudiantes se vivieron y experimentaron. Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa, (1996) explican: “Todo parece indicar, en efecto, que la evaluación constituye uno de los dominios en los que las ideas y comportamientos docentes de *sentido común* se muestran más persistentes y constituyen un serio obstáculo, en la medida en que son aceptadas sin cuestionamiento como *lo natural*” (p.16).

Cabe agregar que el presente trabajo no pretendió diseñar alguna propuesta para cambiar las creencias, no obstante los procesos de formación y actualización recibidos tienen un papel importante y el estudio de las creencias de las educadoras plantea la necesidad de revisar las formas de capacitación en un nuevo programa, pues se ha evidenciado que durante las capacitaciones que reciben los profesores con el propósito de facultarlos en la utilización de un nuevo currículo, se atiende predominantemente el aspecto teórico propiciando que los maestros sean capaces de manejar la nueva información curricular a nivel de discurso, pero que trabajen el aspecto práctico bajo la influencia de las creencias que les han funcionado anteriormente (Doménech y Gómez, 2003; Wilson, 1994).

Ésta hipótesis también encontró sustento en la presente investigación en creencias como, la de percibir limitaciones para observar y registrar las competencias de sus alumnos o considerar que las competencias son sinónimo de conocimientos o habilidades, lo cual sugiere que el proceso de formación y actualización profesional de la actual Reforma Educativa de Preescolar, debe ser objeto de investigaciones que ofrezcan un conocimiento más preciso de los resultados que se están alcanzando. Pues, a pesar de que los cursos ofrecen a las educadoras espacios de reflexión a fin de que contrasten sus representaciones y prácticas pedagógicas con las aproximaciones del actual PEP, sus creencias acerca de *qué, cómo, para qué* evaluar sus alumnos preescolares señala en este momento, ideas diferentes con respecto a la propuesta curricular.

Es importante mencionar que existen pocas investigaciones en educadoras del nivel preescolar orientadas al estudio de sus creencias pedagógicas, especialmente acerca de la evaluación que realizan a sus alumnos (Fandiño, Pardo y Castro, 2002; Richardson, 1996),

este trabajo aporta un conocimiento acerca de las creencias de la evaluación que realizan a sus alumnos, su relación con su práctica educativa y la evaluación que realizan en sus planes escritos.

Los resultados obtenidos permitieron también contrastarlos con las contribuciones de las investigaciones que se han realizado al respecto, se puede decir que la continuidad del paradigma cualitativo en la evaluación de los alumnos preescolares en el PEP (2004) permite comprender, porqué las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos no resultaron totalmente diferentes de los que dicen y hacen en su labor educativa, como concluyen otros estudios, que señalan falta de congruencia entre las creencias y la práctica educativa de los maestros que cambian paradigmas educativos con las reformas educativas.

Otra aportación importante de este trabajo fue que se identificaron creencias que idealizan que la evaluación en preescolar debería ser cuantitativa, con exámenes y boletas como control y reconocimiento de los padres de familia a pesar de prevalecer durante mucho tiempo, programas que proponen una evaluación de naturaleza cualitativa y formativa. Esto sugiere que no se ha logrado hacer de la evaluación cualitativa un poderoso indicador que destaque y comunique de manera entendible y oportuna los progresos de los niños, obstaculizando el reconocimiento por parte de los padres familia acerca de la trascendencia que tiene la educación preescolar para sus hijos.

También se logró evidenciar que la propuesta del PEP (2004) sobre la evaluación de las competencias, se ve comprometida por las creencias de las educadoras de evaluar las como conocimiento, habilidades o capacidades. Esto revela imprecisiones en su forma de conceptualizarla y evaluarla, posiblemente influidas por sus creencias previas de cómo y qué han evaluado las educadoras en sus alumnos preescolares.

Una aportación más de esta investigación fue contribuir al cuerpo teórico y metodológico sobre las creencias de las educadoras acerca de la evaluación, pues existe una ausencia importante en el nivel de educación preescolar sobre éste tipo de estudios, el presente trabajo puede asistir para realizar más investigaciones que aborden otros aspectos del complejo proceso de la evaluación, como sería conocer la relación entre las creencias de las educadoras con las creencias de los padres de familia y en especial, explorar las creencias de los niños preescolares.

Al respecto, la metodología que se siguió en la investigación de las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos, resultó pertinente por la fundamentación detallada y la propuesta de los procesos metodológicos y de análisis que tuvieron un papel clave para el logro de los propósitos, pues las creencias resultan difíciles de investigar ya que no se pueden observar directamente, medirlas o explicitarlas fácilmente y deben inferirse a partir de lo que las personas dicen, intentan o hacen (Rokeach,1972).

Entre las técnicas utilizadas se destacó la entrevista, pues permitió acceder al conocimiento de las creencias por lo que fueron diciendo las educadoras en el proceso de la investigación, se vigiló la validez y pertinencia en su diseño con el apoyo de las sugerencias de la literatura (Castorina, 1989; Delval, 2001; Valles, 2000; Weiss, 1995 y Wengraf, 2001).

La técnica de observación (Carroll, 1985 y Wragg, 1994) así como, el diario de campo tuvieron una función importante para seleccionar y analizar las escenas videograbadas, para ayudar a las educadoras a recordar y evocar sus experiencias, proposiciones e ideas (Calderhead, 1981) a fin de, establecer los acuerdos entre las categorías de creencias y su práctica educativa. Cabe señalar, que resultó pertinente realizar primero las observaciones antes que las entrevistas, pues esto permitió evitar predisponer a la educadora sobre el tema central del estudio y contaminar su comportamiento en el aula.

Además, resultó adecuado utilizar la técnica de pensar en voz alta para investigar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos en sus planes de trabajo, en lugar de solicitarles que escribieran sus ideas o motivos, que es como originalmente se ha utilizado ésta técnica (Hill, Yinger y Robbins, 1983). La revisión de los planes permitió identificar registros relacionados con la evaluación y determinar su relación con las categorías de creencias.

Ver las cosas desde el punto de vista de las personas que están siendo estudiadas, exigió al investigador entender e interpretar que estaba sucediendo y que estaban revelando los datos recogidos, lo cual se convirtió en una tarea difícil, porque el investigador no puede abstraerse totalmente de su propia historia formativa, de sus creencias y de su personalidad, así como de la complejidad que representó analizar la información. Para ello, la presente investigación cualitativa ofreció elementos para su validez y confiabilidad, explicando también las técnicas que se utilizaron para el análisis de datos. No existen

técnicas de análisis que respondan explícitamente las exigencias de análisis de cada caso de estudio, siendo necesario que el investigador vaya creando la propia. En este trabajo resultó adecuado fundamentar la metodológica que orientó cada paso en la estrategia de análisis, utilizando la técnica de triangulación que permitió contrastar continuamente e identificar la consistencia entre los datos y las categorías.

Cabe mencionar que la generalización en las investigaciones cualitativas se logra a través de la transferencia de las experiencias y significados obtenidos de los estudios de caso por lo cual, ésta investigación provee información de manera clara y precisa, pretendiendo que el lector pueda compararlos con su propia experiencia y con los resultados de otras investigaciones (Firestone, 1993).

Por otra parte, entre las limitaciones que se pueden señalar de este estudio se reconoce la necesidad de realizar observaciones más sistemáticas acerca de la práctica educativa y de los planes escritos de las educadoras, de manera que permitan definir categorías de evaluación, pues a pesar que en esta investigación se logró identificar situaciones en el aula, así como en sus planes trabajo que claramente aludieron en la mayor de las veces a actividades relacionadas con la evaluación, la definición de éste tipo de categorías puede conducir a la realización de contrastes más precisos con las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos.

Otra limitación en este estudio fue la falta de una exploración inicial sobre los antecedentes profesionales de formación de las educadoras, principalmente con relación a las orientaciones y capacitaciones que habían recibido por la reciente introducción del PEP (2004). Esta información pudo aportar más datos que resultaran interesantes en el establecimiento y análisis de las creencias y que pueden retomarse en posteriores investigaciones, pues como señalan Calderhead y Robson (1991) los maestros en formación mantienen imágenes vívidas de la enseñanza desde sus experiencias como estudiantes, influyendo la interpretación de sus prácticas educativas y determinan de manera muy poderosa como trasladarán y utilizarán el conocimiento en el aula.

También, es importante estudiar las creencias de los asesores y orientadores de las educadoras, así como de las autoridades educativas acerca de la evaluación de los alumnos y sobre los procesos de formación, pues en ellas recae la tarea de lograr que las educadoras conozcan e implementen en su práctica las propuestas educativas del programa. Como señala Pajares (1992), la concientización de las creencias puede contribuir de manera

importante a transformar y mejorar la forma de como se asesoran a las educadoras en aspectos tan complejos como la evaluación de los alumnos.

Por último, se puede esperar que los resultados permitan reconocer y orientar los procesos formativos de las educadoras considerando la importancia y necesidad de reflexionar acerca de sus creencias sobre la evaluación que realizan a sus alumnos, pues como expresan Listón y Zcheisner (1993) es necesario que la persona reexamine y transforme lo que ya sabe si aspira a convertirse en un docente profesional.

Bibliografía

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Airasian, P. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications*. Boston: McGraw Hill. Cap. 1. The classroom as an assessment environment, p.p. 1-26.
- Airasian, P. W. & Abrams, L. M. (2003). Classroom student evaluation. En: T., Kellaghan, & D. L. Stufflebeam, *International Handbook of Educational Evaluation* (pp.533-548). Great Britain.:Kluwer Academic Publishers.
- Alonso, S. Gil, P., Martínez-Torregrosa, J. (1996). Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación de una enseñanza constructivista de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 30, 67-77.
- Angelo, T., A. & Cross, K., P. (1993). What is classroom assessment?: Classroom assessment techniques. En: *A Handbook For College Teachers* (2ª. Ed.).San Francisco, E.E.U.U.:Jossey-Bass Publishers.
- Archbald and Newman (1988). Beyond standardized testing. Reston, VA: NASSP. En: Calfee, R. & Hierbert, E. Classroom assessment of reading. *Handbook of Reading Research II* (1991). Barr, R; Kamil, M.; Mosenthal, P. & Pearson, P. (Eds). New York.
- Artiles, J. (1998). La evaluación de los procesos de pensamiento de los maestros en contextos urbanos: Un estudio de caso en escuelas primarias de Guatemala [Versión electrónica] *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4, 1-38. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_2.htm
- Barr, R; Kamil, M.; Mosenthal, P. & Pearson, P. (1991). *Handbook of Reading Research II*. Barr, R; Kamil, M.; Mosenthal, P. & Pearson, P. (Eds). New York.

- Bertoni, A., Celman, T. & Solé, I. (2000). *La Evaluación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ben-Peretz, M. (1984). Kelly's theory of personal constructs as a paradigm for investigating teacher thinking. En: Marcelo, G., C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEDAC.
- Birenbaum, M., Dochy, F. J. (2000). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. Kluwer Academic Publishers, London.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-68.
- Block, J. H. & Hazelip, K. (1995). Teachers' beliefs and belief systems. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd) ed., p. 25-28). New York: Pergamon Press. En: Kane, R., Sandretto, S. & Health, C. (2002). Telling half the story: A critical Review of research on the teaching beliefs and practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Bourne, L. E., Dominwiski, R. L. & Loftus, E. F. /1979). *Cognitive processes*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall. En: Marcelo, G., C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEDAC.
- Brown, C. A. & Cooney, T. J. (1982). Research of teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.
- Bruvold, W. H., Parlette, N., Bramson, R. M. & Bramson, S. J. (1983). An investigation of the item characteristics, reliability, and validity of the Inquiry Mode Questionnaire'. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 483-493. En: Kagan, D. M. & Smith, K. E. (1988). Belief and behaviours of kindergarten teachers. *Educational research*, 30, (1), 26-37.

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 709-725. New York: Macmillan.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, 1-8. En: Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Calfee, R. & Heibert, E. (1991). Classroom assessment of reading. En Barr, R; Kamil, M.; Mosenthal, P. & Pearson, P. (Eds), *Handbook of reading research II* (pp.281-309). New York, NY, E.E. U.U.: Longman.
- Calfee, R. C. & Berliner, D. C. (1996). Introduction to a dynamic and relevant educational psychology. En: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Shuster MacMillan.
- Carroll, T. (1985). *La observación sistemática para la formación de docentes*. University of Bufalo. New York.
- Casanova, A. (1998). *La evaluación educativa*, Biblioteca del Magisterio. México: SEP.
- Castorina, J. A. (1989). Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En: J. A. Castorina, C. Dibar, B. Aisenberg. *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Cimbricz, S. (2002). Stated-mandated testing and teachers' beliefs. *Education Policy Analysis Archives*, (10), 2, Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n2.html>.
- Clandinin, J. & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as 'personal' in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.

- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparations: Contributions of research on teacher thinking. *Educational Research*, 17 (2), 5-12.
- Clark, C. M. & Yinger, R. (1979) Three studies of teaching planing. En: Wittrock, M. C. (1990). *La investigación en la enseñanza, III*. España: Piados.
- Cooper, J. M. (1999). Portafolios. En: *Classroom Teaching skills*. Boston: Houghton Mifflin, cap. 10, p.p. 326-341.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M. (1994). *El Constructivismo en el Aula* (2ª. ed.). Barcelona. Colección Biblioteca de Aula.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2000). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid Alianza.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). Knowledge, context and identity. In Heate, C., Kane, R. & Sandretto, S. (2002). Telling half the Story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Dall'Alba, G. (1993). The role of teaching in higher education: Enabling students to enter a field of study and practice. *Learning and Instuction*, 3, 299-313.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona, España: Paidós.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research in education. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage (p.1-18).
- Díaz Barriga, F. y Hernández, R., J. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, R., J. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo* (2a. ed.) México: McGraw-Hill.
- Diego, J. (1998). La evaluación en la escuela infantil (3-6 años) ¿Quién necesita qué y para qué? *Aula de Innovación Educativa*, 72, 12-15.
- Eisenhart, M. y Howe, K. (1992). Validity in educational research. En M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J Preissle (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Nueva York: Academic Preess, 543-680.
- Elbaz, F. (1983). Teacher thinking: A study of practical knowledge: Nueva York: Nichols Publishing. En: Wittrock, M. C. (1990). *La investigación en la enseñanza, III*. España: Piados.
- Fandiño, G., Pardo, A. Y Castro, Y. (2002). Las concepciones de los profesores sobre el trabajo por proyectos en el grado de transición. *El oficio de investigar: Educación y pedagogía frente a nuevos retos*. Universidad Pedagógica Nacional, División de Gestión de Proyectos. Centro de Investigaciones CIUP. Bogotá, D.C.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-65.
- Farrell, T. & Poh, P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. Recuperado de: <http://www-writing.berkeley.edu:16080/TESL-EJ/ej34/a9.html>.

- Fenstermacher, G.D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Figuroa, R. A. (1997). *El pensamiento interactivo del profesor*. México, Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Reserch*, 22 (4), 16-23.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley. En: Kane, R., Sandretto, S. & Health, C. (2002). Telling half the story: A critical Review of research on the teaching beliefs and practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Fischer-Mueller, J. (2002). A case study of teacher beliefs in contemporary science education goals and classroom practices. *Science Educator*, 11, 46-53.
- Flores, O. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Ed. Mc Graw Hill, Colombia.
- Garay, G. (1997). *Cuéntame tu vida*. Historia oral: Historias de vida. México: Instituto Mora.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente*. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Piados. Garay, G. (1997). *Cuéntame tu vida*. Historia oral: Historias de vida. México: Instituto Mora.
- Gimeno, S. y Pérez, G. (1994). *Funciones de la evaluación en la práctica: La evaluación en el contexto escolar*, Madrid, España: Morata.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine de Gruyter.

- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137. En: Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- González, M. (2003). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: Mejía, R. y Sandoval, S. (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa: Persepectivas y acercamientos desde la práctica* (p. 155-173). ITESO, Guadalajara.
- Green, T. E. (1971). The activities of teaching. New York: McGraw-Hill. En: Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. En: D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p.127-146). New York: Macmillan.
- Gronlund, E. N. (1971). *Medición y evaluación en la enseñanza*. Ed. Pax-México.
- Hart, L. (2002). *Preservice teachers' beliefs and practice after participating in an integrated content/methods course School Science and Mathematics*. In: UNIV NAC DE MEXICO - UNAM DGB.
- Harvey, O. J. (1986). Beliefs systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*. 54, 143-158.
- Hill, J., Yinger, R. J. y Robbins, D. (1981). Instructional planning in development preschool. Trabajo presentado en el congreso anual de la American Educational Research Association, Los Angeles. En: Wittrock, M. C. (1990). *La investigación en la enseñanza, III*. España: Piados.
- Hoffman, J. (2003). Multiage teachers' beliefs and practices. *Journal or Research in Childhood Education*, 18 (1), 5-17.

- Heate, C., Kane, R. & Sandretto, S. (2002). Telling half the Story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Kagan, D. M. & Smith, K. E. (1988). Belief and behaviours of kindergarten teachers. *Educational research*, 30, (1), 26-37.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- Kane, R., Sandretto, S. & Health, C. (2002). Telling half the story: A critical Review of research on the teaching beliefs and practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Kellahan, T., Stufflebeam, L. D. & Wingate, L. A. (2003). *International Handbook of Educational Evaluation I*. MA, USA, Kluwer Academic Publisher.
- Kelly, G. A. (1955). The psychology of personal constructs (2 vols). Nueva York: W. W. Norton.
En: Wittrock, M. C. (1990). *La investigación en la enseñanza, III*. España: Piados.
- Kerlinger, F. & Howard, B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (4^a. ed.) México, McGraw-Hill.
- Lampert, M. (1985). How the teachers manage to teach. *Harvard Educational Review*, 55 (2), 178-194.
- Lewis, H. (1990). A question of values. San Francisco: Harper & Row. En: Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

- Linares, C. (1992). Los mapas cognitivos como instrumentos para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En: Marcelo, G., C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEDAC.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Bervely Hill, California: Sage.
- Listón, D. y Zcheisner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid.
- López, I. (1994). El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos. *Investigación en la Escuela*, 22, 59-65.
- Loredo, E. y Coronado, E. (1996). *Paradigmas de investigación educativa y situación actual en América Latina*. Unidad 1, Módulo de Investigación Educativa. México: ILCE.
- Marcelo, G., C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: CEDAC.
- Marland, P. W. (1977). A study of teachers' interactive thoughts. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Alberta. Canadá. En: Wittrock, M. C. (1990). *La investigación en la enseñanza, III*. España: Piadós.
- Mason, B., L. (1984). Teacher contet decisions: Potential for conflict in local curriculum development. *Eric*, 242-747.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research an Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, M. D. (1998). *Reserch Methods in Educaction and Psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Miles, M. B. & Huberman Matthew, A. M. (1994) Data Management and Analysis Methods. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (428-444), Londres: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman Matthew, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Monedero, M. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Aljibe, Málaga.
- Monroy, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: Un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Munby, H. (1982). The place of teacher beliefs' in research on thinking and decision making, and alternative methodology. *Instructional Science Teaching*, 21, 27-38.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. España: Mensajero.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Nisbett, R. & Ross, L. (1980). Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. En: Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Ruíz Olabuenaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE.

- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pérez, G., A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En: Gimeno, S. J. y Pérez, G. A.(1994). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, Col. Biblioteca del Aula, no.196. Introducción, p.p. 7-16.
- Peterson, P. & Clark, C. M. (1978). Teachers' reports of their cognitive processes during teaching. *American Educational Research Journal*, 15, 555-565.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 826-857), New York: McMillan.
- Reátegui, N. (1997). Evaluación Sistémica: Una propuesta para evaluar innovaciones educativas en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 27, 123-153.
- Reveco, O. (1997). Desafíos y Aportes: de la pedagogía en Educación Parvularia a la Evaluación. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 26, 97-117.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J., Buttery, T. and Guyton, E. (Eds). *Handbook of research on Teacher Education*. New York: McMillan.
- Rokeach, M. (1972). Beliefs, attitudes and values. San Francisco: Jossey-Bass. En: Kane, R., Sandretto, S. & Health, C. (2002). Telling half the story: A critical Review of research on the teaching beliefs and practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.

- Roechler, L. R., Duffy, G. G., Herrman, B. A., Conley, M. & Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the personal: Bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 159-165.
- Rodríguez, G. G., Gil, J. F. & García, J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. una aproximación al conocimiento cotidiano*. España: Visor , Aprendizaje.
- Rueda, R. y García, E. (1994). Teachers' beliefs about reading assessment with latino language minority students. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, Santa Cruz, CA, E.E.U.U. Recuperado de: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/rr9/index.htm>
- Ruiz O., J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Salcedo, L. y Villareal , M. (1999). Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación. *Revista Educación y Pedagogía*, XI, (25) 177-207.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (2001). 'Revisiting academics' belief about teaching and learning'. *Higher Education*, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. and Bain, J. D. (2002). Identifying academics' orientation to assessment practice.. *Higher Education*, 43, 173-201.
- Sandholtz, J. H., Ringstaff, C., & Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Teachers College Press.
- San Diego County Office of Education. (1997). *Portfolio assessment. Notes from Research*. Recuperado de: [URL:http://www.sdcoe.k12.ca.us/notes/5/portafolio.html](http://www.sdcoe.k12.ca.us/notes/5/portafolio.html).

- Sbert, C. y Sbert, M. (1998). ¿Quién evalúa en educación infantil? Una experiencia en el área de la educación artística. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 16-19.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid: Paidós, cap. 1 y 2.
- SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2002, septiembre). La Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Puntos de partida, estrategias y organización. Documento presentado a autoridades y personal educativo de todas las instancias educativas del país. México, D.F.
- SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003, abril). Diálogos sobre la educación preescolar. Conclusiones generales. Documento presentado a autoridades y personal educativo de todas las instancias educativas del país. México, D.F.
- SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2005). Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. México, D.F.
- SEP. (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1983). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of democratic teacher belief scale (DTBS). *Assessment in Education*, Vol. 9, 3, 363-377.
- Siegel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Siegel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (p. 345-371): Hillsdale, NJ: Erlbaum. En: Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

- Spears, M. G. (1984). Sex bias in science teachers' ratings of work an pupils characteristics. *European Journal of Science Education*. 6, 369-377. En: Alonso, S. Gil, P., Martínez-Torregrosa, J. (1996). *Evaluar no es calificar: La evaluación y la calificación de una enseñanza constructivista de las ciencias*. Investigación en la Escuela, 30, 67-77.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tapia, G. (1998). *Propuestas alternativas para evaluar el aprendizaje el aprendizaje en temas selectos de pedagogía*. Primaria. México: Santillana.
- Tabachnick, B. R. & Zeichner, K. M. (1985). Individual and contextual influences on the relationships between teachers' beliefs and classroom behaviours. En: Marcelo, G., C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEDAC.
- Taylor, S. & Bogdan, Y. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, Argentina.
- Tejedor, F. J. (2002). Actitudes y conductas habituales de los profesores de enseñanza obligatoria en relación con la evaluación de los alumnos. *Revista de Educación*, 328, p. 325-354.
- Tilema, H. (1984). Categories in teacher planning. In Halkes, R. & Olson, J. K. (Eds.): *Teachers thinking. A new perspective on persisting problems in education*, Lissc, Swets and Zeitlinger, 176-185. En: Marcelo, G., C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona. CEDAC.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research. En: D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (p.127-146). New York: Macmillan.

- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y practica profesional*, Madrid, España: Síntesis.
- Velázquez, R. (2000). *El pensamiento didáctico del docente de primaria en relación a la comprensión lectora: Estudio de casos*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Weiss, R. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York, NY: The Free Press.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing. Biographic narrative and semi-structured methods*. London: Sage.
- Westera, W. (2001). Competentes in educación: a confusion of tongues. *Journal Currículo Studies*, 33 (1), 75-88.
- Wilson, S. M. and Winesburg, S.S. (1993). 'Wrinkles in time and place: using performance assessment to understand the knowledge of history teachers', *American Educational Research Journal*, 30, 729-769.
- Windschitl, M. and Sahl, K. (2002). Tracing teachers' use technology in laptop computer school: The interplay of teacher beliefs, social dynamics, and institutional culture. *American Educational Research Associaton*, 39, 1-46.
- Wittrock, C. M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III* Barcelona, España: Paidós.
- Wolf, R. (1990). *Evaluation in Education: Foundation of competency and program review*. (3^a ed.). New York, NY, EE.UU.: Praeger Publishing.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona:Paidós-MEC.

Wragg, C. (1994). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.

Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2nd ed.) Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, 80, (3), 107-127.

Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership*, 33, 134-139.

ANEXO 1

Calendario y actividades de las fases de investigación.

Educatadora	Fase I. Observación.			Fase II. Planes escritos.	Fase III. Entrevista.
	Total de Escenas	Videograbaciones	Entrevista	Entrevista	Entrevista
E-1	6	22.02.05 08.03.05 17.03.05	19.04.05	19.04.05	20.04.05
E-2	12	16.01.06 17.01.06 18.01.06	18.01.06 19.01.06	19.01.06	20.01.06
E-3	11	23.01.06 24.01.06 31.01.06	31.01.06	01.02.06	03.02.06
E-4	10	01.02.06 02.02.06 03.02.06	07.02.06	07.02.06	08.02.06
E-5	12	13.02.06 15.02.06 16.02.06	16.02.06	17.02.06	17.02.06
E-6	12	20.02.06 21.02.05 22.02.06	22.02.06	23.02.06	23.02.06
E-7	14	24.02.06 27.02.06 01.03.06	01.03.06	02.03.06	03.03.06
E-8	11	02.03.06 03.03.06 06.03.06	06.03.06	08.03.06	08.03.06

ANEXO 2

Guión de la entrevista.

Objetivo. Explorar las creencias de las educadoras en la evaluación que realizan a sus alumnos.

Datos del Jardín de niños.

Nombre: _____ Sector _____ Zona _____

Dirección: _____

1. Datos de la educadora.

Nombre: _____

Edad: _____ Años en servicio: _____

Grupo que atiende: _____ Número de alumnos: _____

Horario de trabajo: _____ Estudios profesionales: _____

Responder lo siguiente en caso de trabajar con otro grupo:

Nivel educativo en donde labora _____ Años en servicio: _____

Grupo que atiende: _____ Número de alumnos: _____

Horario de trabajo: _____

2. La demarcación del objeto de evaluación.

¿Que importancia tiene para ti la educación preescolar que ofreces a tus alumnos?

¿Qué esperas que aprendan los alumnos y alumnas de tu grupo?

(Si la docente proporciona una respuesta como: evalúo actitudes, habilidades y conocimientos) Preguntarle:

¿Cómo cuáles actitudes?

¿Cómo expresan o manifiestan estos aprendizajes tus alumnos y alumnas?

¿Para ti, que es la evaluación?

¿Qué aprendizajes consideras más importantes?

¿Qué aprendizajes consideras son los más difíciles de adquirir?

¿Podrías decirme si encuentras alguna dificultad para identificar lo que deben aprender?

¿Cuál?

3. La función de la evaluación del alumno.

¿Me gustaría saber, cuál es la importancia que tiene para ti conocer los aprendizajes de tus alumnos y alumnas?

¿Podrías explicarme de que manera utilizas la información acerca de los aprendizajes que van adquiriendo tus alumnos y alumnas?

¿Cuál es el uso que haces de lo que vas evaluando?

¿Informas de este resultado a alguien?

¿Me podrías decir cómo les informas?

4. Cómo y con qué realiza la evaluación.

¿Me podría decir cómo realizas la evaluación de tus alumnos?

¿Me gustaría conocer con qué la realizas?

¿Podrías comentarme qué piensas de este instrumento (o documento, prueba)?

5. Momentos de la evaluación del alumno.

¿Consideras momentos para conocer lo que están aprendiendo tus alumnos?

¿Cuándo evalúas a tus alumnos?

¿Me podrías comentar, cómo determinas estos momentos?

Gracias, por tu colaboración.

ANEXO 3

Ejemplo de la selección de unidades de análisis de la educadora 4 (E-4) Fase I.

55. ESCENA DEL 02.02.06. CONTEO MIN. 19:00 DE LA CINTA 2.	DESCRIPTOR
<p>56. La maestra esta revisando los trabajos sobre las figuras, pasa a cada mesa y anota con sus pluma una “paloma” o un “tache” en el cuaderno del niño, si es tache le dice cual es la figura correcta mostrándole el modelo que esta pegado en la pared.</p> <p>57. Acabamos de observar la escena cinco, me gustaría maestra que me platicaras que ¿estas haciendo aquí?</p> <p>58. Nuevamente es <u>corroborar quienes ya acertaron y quienes siguen en el error e.. si antes observé quienes ya tenían la figura en sus manos y quienes lo estaban pegando bien,</u> también se pudo <u>observar de que este..quienes estaban viendo al compañerito de al lado para saber si pego esto o pego otra,</u> o a veces también el hecho de decirles quienes..ir <u>checando uno por uno este..de que si ellos tuvieron un error, voy y les digo: “éste está bien , esto está mal”</u> y ellos ya saben este, <u>quién esta mal y quién tiene que corregir.</u></p>	<p>Observar lo que hacen.</p> <p>Identificar logros.</p> <p>Identificar necesidades.</p> <p>Realimentar lo que hacen.</p>

Observar lo que hacen: Ver a los niños de manera individual y grupal sus manifestaciones de conocimientos, conductas y producciones.

Identificar logros: Muestras de conocimientos, habilidades, capacidades, realizaciones expresadas por los niños.

Identificar necesidades: Dificultades que presentan los niños en lo que hacen, conocen.

Realimentar lo que hacen: Apoyar, orientar, reconocer y corregir aspectos del aprendizaje.

ANEXO 4

Ejemplo de la organización de descriptores (E-4) Fase I.

Descriptor	Localización	Frecuencia total.
Identificar conocimientos.	6, 7, 22, 24, 41, 42, 43, 46, 53, 67, 73, 76, 80, 86, 90	15
Hacer preguntas.	6, 9, 25, 26, 41, 48, 90, 92	8
Verificar logro del propósito.	14, 24, 31, 48, 63, 75, 76, 86, 92	9
Identificar necesidades.	22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 37, 49, 62, 63, 64, 75, 76, 80, 86	19
Reconocer sus producciones.	18	1
Identificar errores o limitaciones.	22, 23, 25, 26, 37, 62, 63	7
Calificar con símbolos.	31, 33	2
Observar producciones.	60, 67	2
Identificar sentimientos	3, 6, 7,	3
Identificar logros.	6, 9, 12, 48, 77, 79, 90, 92	8
Observar lo que hacen.	11, 23, 43, 48, 63, 75, 76, 88, 91	9
Identificar intereses.	22, 26	2
Escuchar lo que dicen.	14, 16, 18, 28, 45, 65, 92, 98, 101	9
Autenticar conocimientos.	5, 26, 32, 37, 44	5
Retroalimentar permanente.	3, 33, 55, 64, 87, 112	6
Motivar.	6, 67	2

ANEXO 5

Organización y triangulación de categorías tentativas de una educadora. Fase I.

Aspectos de la evaluación: Son interpretaciones de mayor generalización que abarcan a las categorías que finalmente, se expresaron como las creencias.

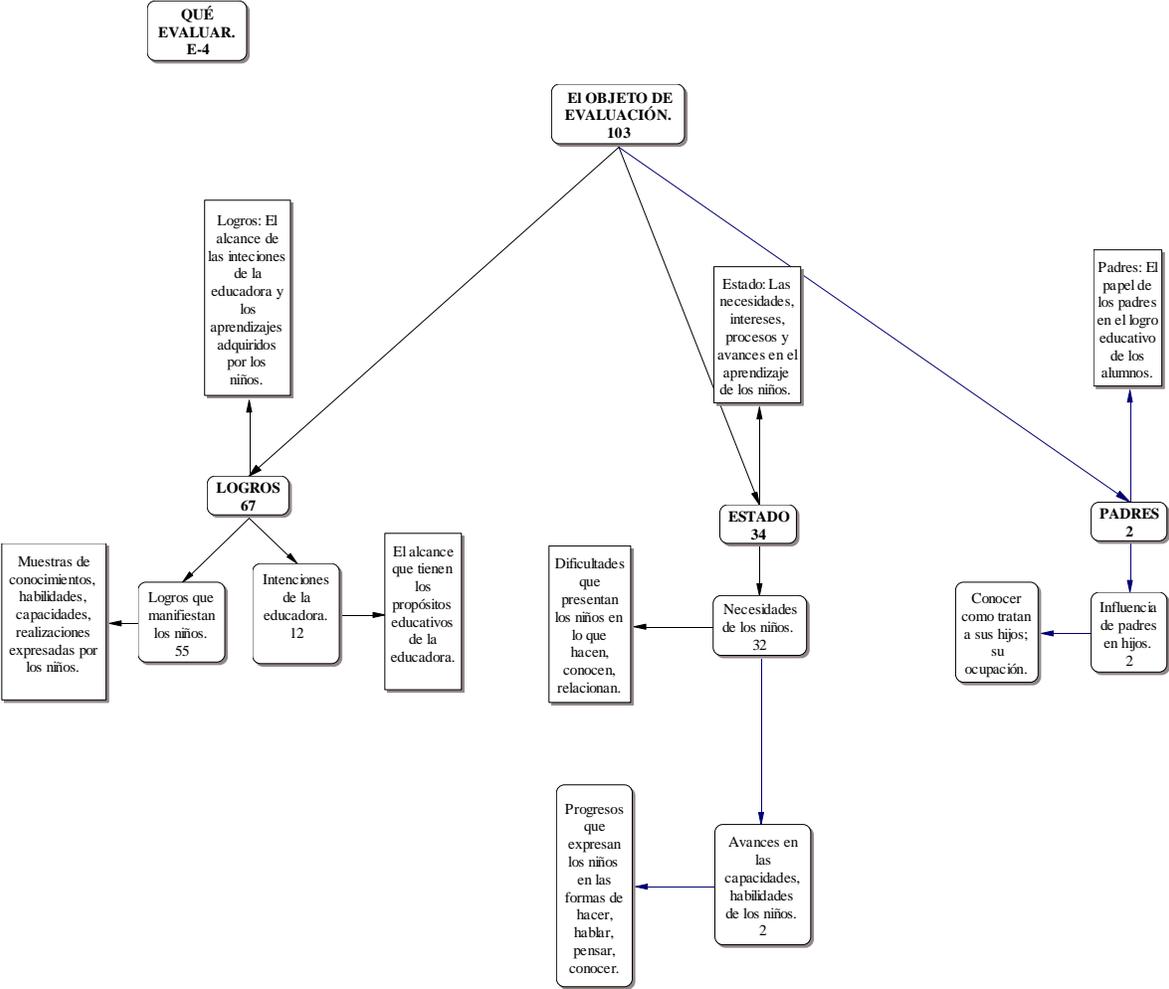
Ejemplo: **Cómo evaluar: Mecanismos y estrategias.** Son proposiciones acerca de cómo y con qué realiza la evaluación de los niños donde se privilegia la observación, el cuestionamiento oral y el registro escrito de cosas relevantes.

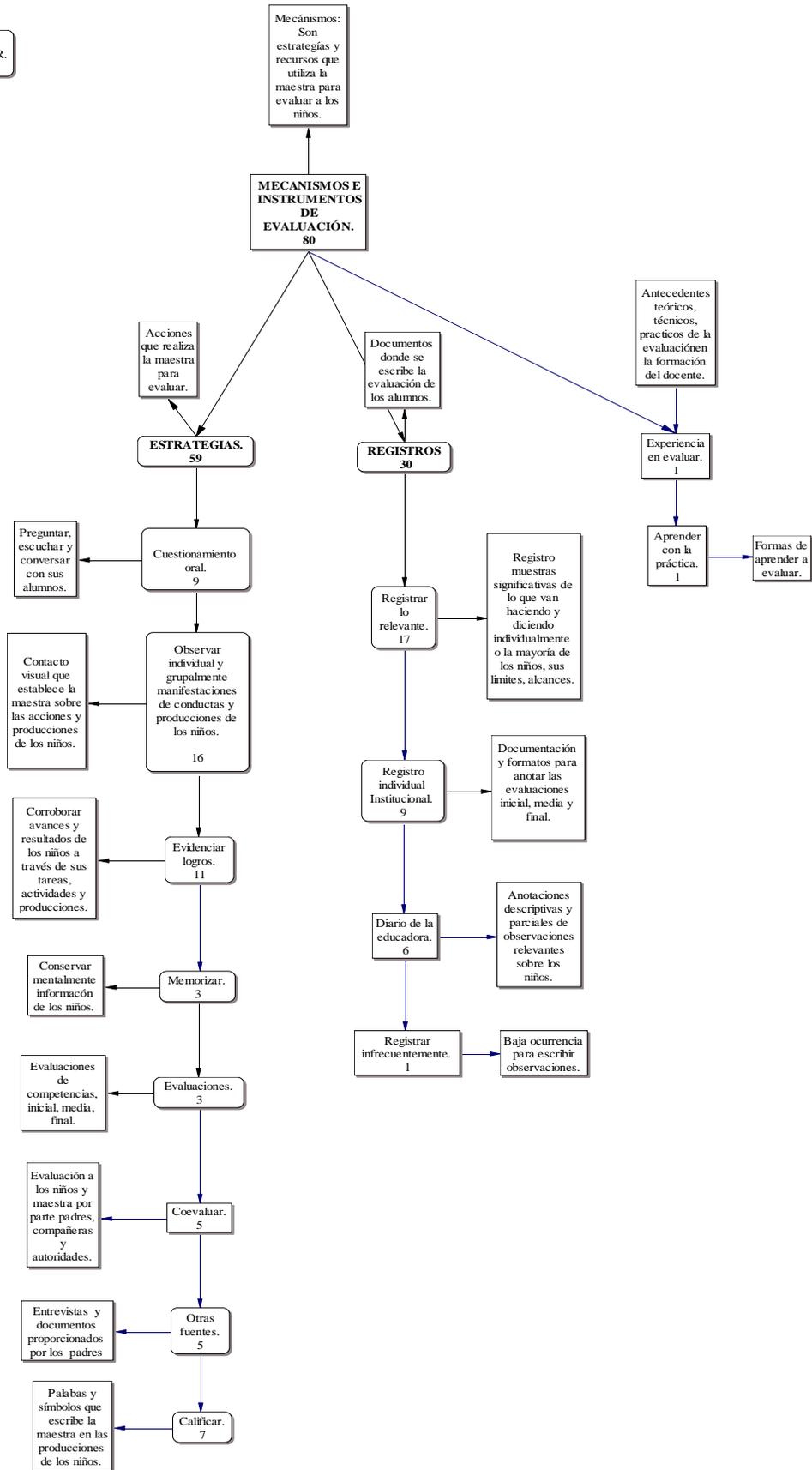
ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN. Cómo evaluar: Mecanismos y estrategias.

TRIANGULACIÓN.				
CATEGORÍAS	FASE I	FASE II	FASE III	TOTAL DE FRECUENCIAS.
Son constructos mentales que comprenden a los descriptores.	Se registra su localización en la línea numerada y se anota la frecuencia.	Se registra su localización en la línea numerada y se anota la frecuencia.	Se registra su localización en la línea numerada y se anota la frecuencia.	Se contabiliza el total.
SE CONTRASTA LA INFORMACIÓN				
Cuestionamiento oral.	12, 33, 44, 46, 77, 84 Fr-6	33, 43, 52, 55, 66, 67, 68, FR- 7	22, 28, 62, 73, 88 Fr- 5	18
Observación individual y grupal.	14, 18, 29, 31, 47, 49, 54, 57, 67, 75, 81, 89, 91, 99 Fr-14	17, 21, 25, 28, 29, 30, 38 Fr- 7	8, 12, 16, 19, 22, 29, 37, 38, 43, 48, 50, 57 Fr- 12	33
Registrar lo relevante.	9, 11, 18, 27 Fr- 4	11, 16, 18, 19, 26 Fr-5	15, 18, 26, 24, 33, 38, 49, 67 Fr- 8	17

ANEXO 6
MAPAS ORGANIZADORES
DE LOS ASPECTOS Y CATEGORIAS.

Mapas de la educadora 4



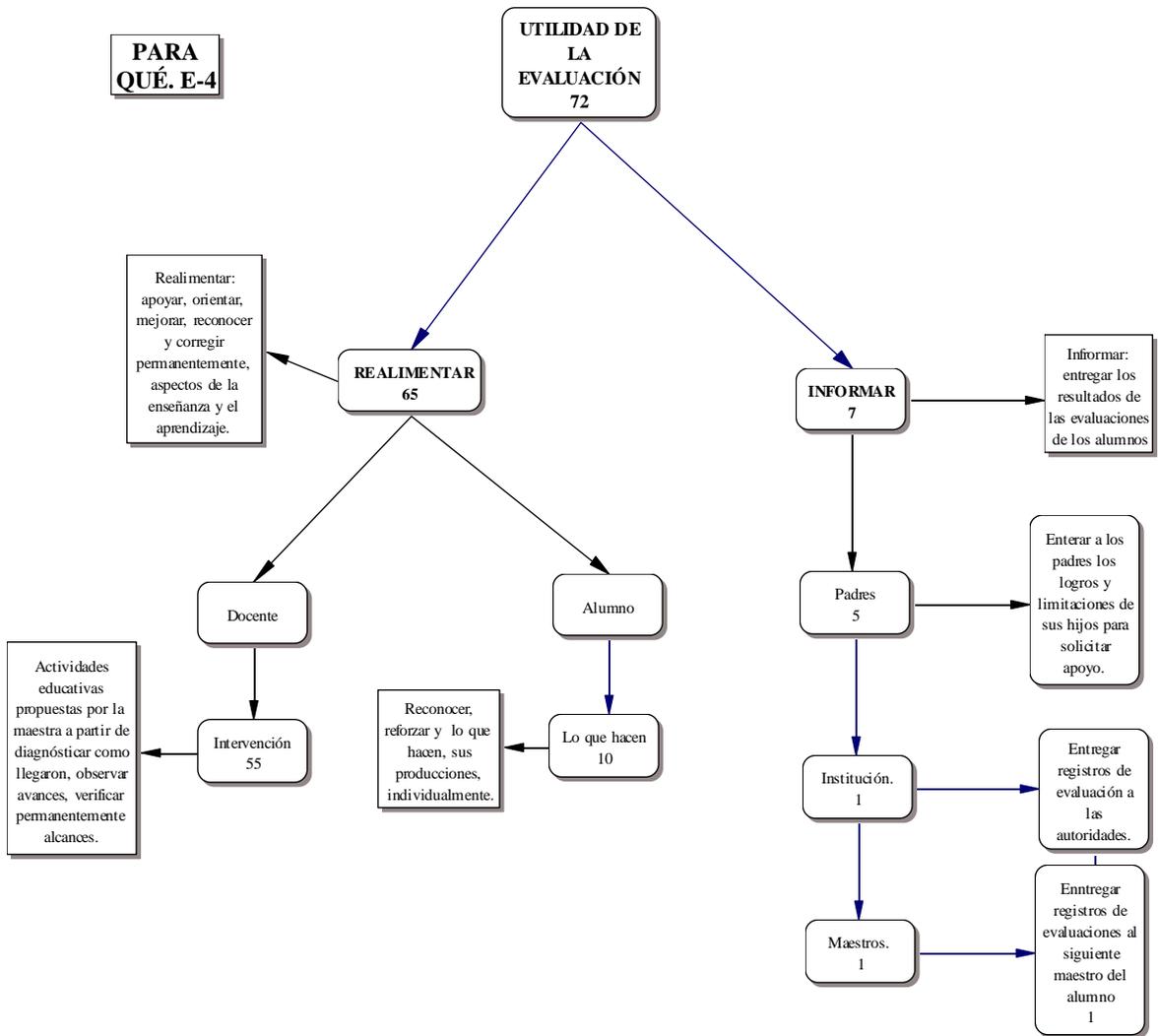


**CUANDO
EVALUAR. E-4**

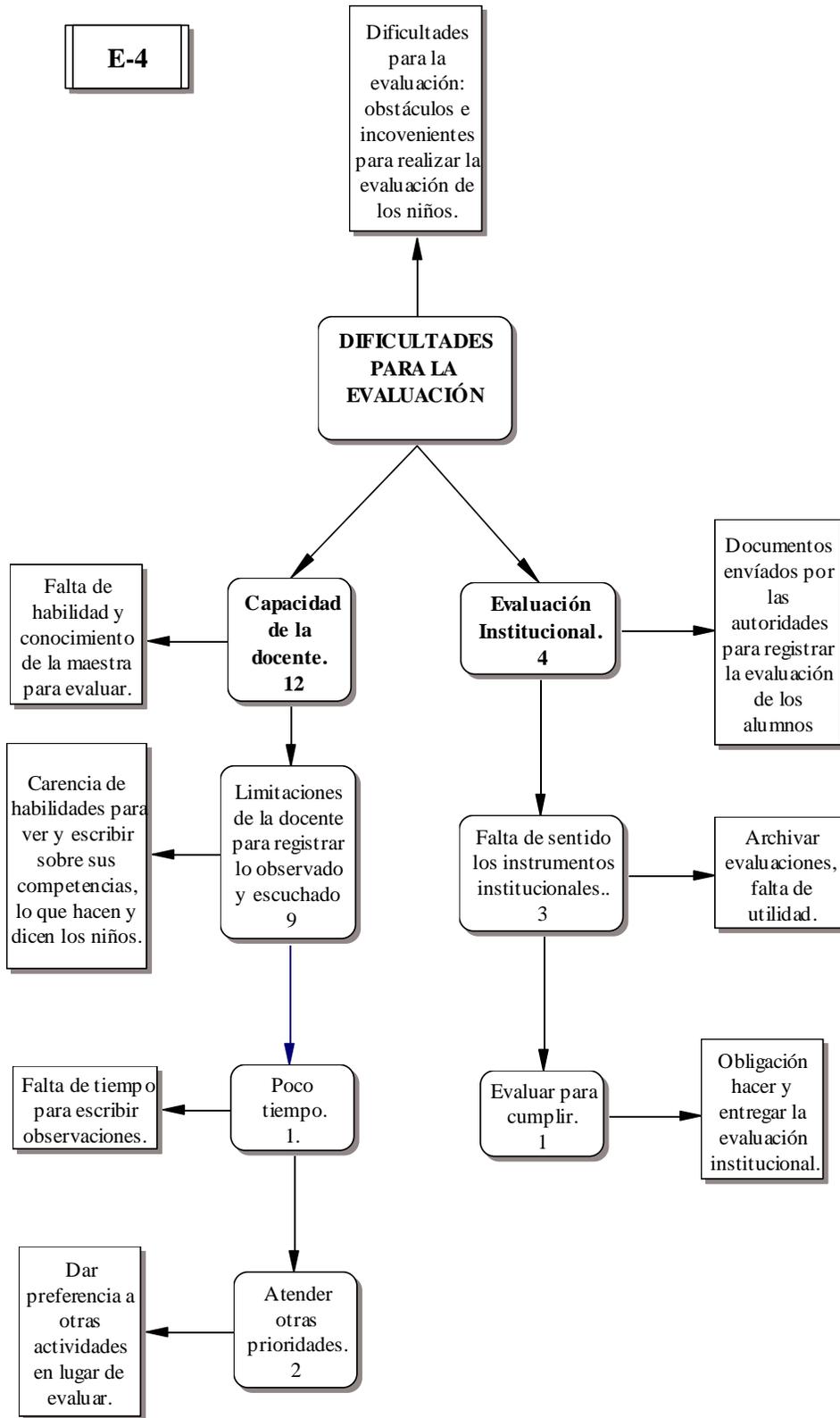
Momentos de realizar la evaluación, observaciones, registros de los niños, inicial, final, diario, al cierre de las actividades del día.

**Permanente
14**

```
graph LR; A[Momentos de realizar la evaluación, observaciones, registros de los niños, inicial, final, diario, al cierre de las actividades del día.] --- B[Permanente 14];
```



E-4



Ejemplo de interpretación de los mapas de la educadora 4 (E-4)

Qué evaluar: el objeto de la evaluación.

La educadora dice de manera recurrente que su objeto de evaluación son los logros, procesos y avances de sus alumnos, muestras de sus competencias, conocimientos, habilidades, lo que hacen y dicen.

Menciona con menor frecuencia que evalúa el logro y alcance de sus propósitos educativos a través de conocer el efecto que tiene su intervención y las actividades en los niños.

Señala recurrentemente que identifica cuáles son los intereses de los niños, sus necesidades, sus errores, las dificultades que tienen en lo que saben y hacen.

Dice de forma menos consistente que considera los avances, progresos en lo que hacen, dicen, piensan y conocen sus alumnos así como, la influencia de los padres de familia en sus alumnos.

Cómo evaluar: los mecanismos e instrumentos de la evaluación.

La educadora dice de manera recurrente que evalúa observando de manera individual y grupal, ve lo que hacen sus alumnos, sus conductas y las habilidades que manifiestas en las actividades.

De manera menos frecuente dice recurrir al cuestionamiento oral, realiza preguntas, conversaciones y escucha lo que dicen sus alumnos.

De forma menos consistente menciona evidenciar los logros de sus alumnos con sus producciones, tareas y sus avances. Asimismo, que memoriza información, conservando en su cabeza lo que va observando en sus niños.

Señala que evalúa a sus niños al hacer el diagnóstico, la evaluación media, al analizar sus registros.

Otra estrategia es la de coevaluar a sus alumnos con su directora y padres de familia.

Señala que obtiene información de otras fuentes como, las entrevistas a padres.

Dice de forma recurrente que califica los trabajos de los niños.

Para anotar la evaluación menciona que utiliza registros como su diario de la educadora donde anota lo relevante de lo que hicieron, de sus limitaciones, de lo que

lograron la mayoría de los niños. Señala que no es consistente en su forma de registrar sus observaciones.

También dice que utiliza para evaluar el registro individual que le envía la institución.

Finalmente, expresa que aprendió a evaluar en su práctica cotidiana.

Cuándo evalúa: momentos de la evaluación.

Observa y registra de manera permanente, el alcance y logro de los niños y de su intervención, evalúa al cierre de las actividades del día, al inicio, medio y final del año.

Para qué: sentido y uso de la evaluación.

Indica de manera recurrente que evaluar le permite conocer el logro de sus propósitos educativos, valorando cómo llegaron, avances y verificar constantemente los logros alcanzados. De manera menos recurrente evalúa para realimentar lo que hace y alcanzaron sus alumnos.

Por otra parte, dice que utiliza la evaluación para informar a los padres lo que aprenden los hijos en la escuela, sobre sus limitaciones y acerca de las tareas que hacen.

También dice informar a la institución y al siguiente maestro del alumno.

Dificultades de la evaluación.

Expone dificultades como, la falta de tiempo para evaluar y redactar los logros de sus alumnos, sus competencias, lo que observa de ellos.

Prefiere atender otras actividades que evaluar.

Menciona que la evaluación institucional representa algo que tiene que hacer para cumplir.

Dice que la elaboración de los registros institucionales no tiene uso y que solo se archivan.

ANEXO 7

Ejemplo de una matriz de análisis para las interpretaciones de las categorías.

ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN.	E-1	E-2	E-3	E-4	E-5	E-6	E-7	E-8	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE CADA ASPECTO.
Qué evaluar.									
Mecanismos e instrumentos de la evaluación.									
La índole de la evaluación.									
Momentos de la evaluación.									
Sentido y utilidad de la evaluación.									
Dificultades y limitaciones de la evaluación.									
Dilemas de la evaluación.									
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN GENERAL DE CADA EDUCADORA.									RESULTADOS.