



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES
DE LOS PARTICIPANTES DE UN
DIPLOMADO CON ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

PRESENTA:

ADRIANA GONZÁLEZ PERAL

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MARQUINA TERÁN GUILLÉN

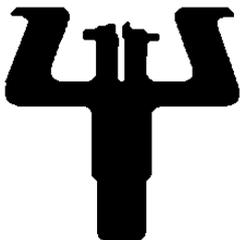
COMITÉ DE TESIS:

MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ

DRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

DRA. SANDRA CASTAÑEDA FIGUEIRAS



**Facultad
de Psicología**

México, D.F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A mis padres con amor.

Agradecimientos:

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por la formación obtenida, que va más mucho más allá del ámbito profesional.

Agradezco a la maestra Marquina y a mi comité de tesis por su apoyo y orientación en la realización de este reporte.

A Roberto Barocio porque ha sabido ser mi maestro, mi colega y mi amigo.

A mis compañeras capacitadoras: Irene, Maru, Tere, Verónica y Olivia, por todos los momentos de reflexión, discusión y aprendizaje que hemos compartido y por su invaluable apoyo para la realización de este reporte.

A Maty y a Lucero, por su apoyo cuando las necesitaba y por posponer nuestras reuniones hasta terminar este trabajo.

A mi familia, por su comprensión, su preocupación, su amor y su apoyo en las buenas y en las malas.

A José Francisco: gracias... totales!

Resumen

El presente reporte de experiencia profesional describe el proceso de evaluación de los participantes de un diplomado para la promoción de competencias de niños en edad preescolar desde un enfoque constructivista. Esta evaluación se realiza a partir de los productos de aprendizaje que los participantes integran en un portafolio. Dentro del marco teórico se presenta el enfoque constructivista del aprendizaje y la evaluación alternativa, así como el del profesional reflexivo. Se describe la evaluación de los aprendizajes de tres participantes del diplomado y se discuten los resultados en términos de la efectividad del uso del portafolio para: a) evaluar habilidades cognitivas y ejecuciones complejas, b) promover la participación de los estudiantes en su propia evaluación, y c) la formación del profesional reflexivo. Se concluye que este tipo de evaluación es muy útil para valorar habilidades cognoscitivas y ejecuciones complejas y tiene la posibilidad de promover la participación de los estudiantes en su propia evaluación incluyendo el desarrollo de la capacidad de reflexionar en y sobre la acción para convertirse en profesionales más competentes.

Abstract

This professional experience report describes the evaluation process of the participants of a program to enhance competences in preschool children from a constructivist approach. This evaluation is based on learning products that participants integrate in a portfolio. The theoretical framework describes the constructivist approach to learning and alternative assessment, as well as the reflective practitioner's. It describes the evaluation of three participants in the program and discusses the results in terms of the effectiveness of the portfolio to: a) evaluate complex cognitive performances, b) promote the participation of students in their own assessment, c) the formation of the reflective practitioner. We conclude that this type of evaluation is useful to assess complex cognitive performances and has the potential to promote student participation in their own assessment including their development of their capacity to reflect in and on action to become more professionally competent.

Índice

<i>Introducción</i>	4
<i>Capítulo 1. Contexto profesional</i>	8
<i>Capítulo 2 . Marco teórico</i>	15
2.1 <i>Enfoque constructivista del aprendizaje</i>	15
2.2 <i>Evaluación dentro de la perspectiva constructivista</i>	28
<i>Capítulo 3. Método</i>	49
3.1 <i>Participantes</i>	49
3.2 <i>Escenario</i>	50
3.3 <i>Instrumentos</i>	50
3.4 <i>Descripción del diplomado</i>	53
<i>Capítulo 4. Descripción de resultados</i>	60
<i>Resultados Carolina</i>	60
<i>Resultados Alejandra</i>	65
<i>Resultados Emma</i>	68
<i>Capítulo 5. Discusión y conclusiones</i>	73
<i>Referencias</i>	83
<i>Anexos:</i>	
<i>Anexo 1: Rúbrica 1 Organización de espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente.</i>	90
<i>Anexo 2: Rúbrica 2 Interacción adulto- niño en el programa preescolar vigente.</i>	91
<i>Anexo 3: Rúbrica 3 El proceso de observar, evaluar y planear.</i>	93
<i>Anexo 4: Rúbrica 4 El trabajo con la familia</i>	94
<i>Anexo 5: Rúbrica 5 Campos Formativos</i>	95
<i>Anexo 6: Rúbrica 6 Reportes de lectura</i>	96
<i>Anexo 7: Instrumento de autoevaluación de los participantes</i>	97
<i>Anexo 8: Síntesis de los temas que se abordan en el diplomado</i>	99
<i>Anexo 9: Tablas de resultados de Carolina</i>	104
<i>Anexo 10: Tablas de resultados de Alejandra</i>	108
<i>Anexo 11: Tablas de resultados de Emma</i>	112

INTRODUCCIÓN

Una de las grandes preocupaciones del sistema de educación básica a nivel mundial y en nuestro país es mejorar la calidad educativa (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO, 2004; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE, 2003; Schmelkes, 2000; Todd y Arredondo, 2006). En este sentido, se considera que la educación básica es una prioridad y un mecanismo fundamental para abatir la pobreza y para el desarrollo social y humano (UNESCO, 2004). Este contexto ha generado una fuerte presión a los sistemas de educación básica para asegurar la calidad educativa.

Por otra parte, la investigación en desarrollo humano ha demostrado la importancia de los primeros años de vida. Los hallazgos coinciden en identificar que un gran número de capacidades y habilidades de los niños se desarrollan desde muy temprana edad y confirman su gran potencialidad de aprendizaje (Dahlberg, Moss y Pence, 2005; Evans, Myers e Ilfield, 2000; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, 2003; Unión de Instituciones Privadas de Atención a la Niñez UNIPRIN, 1999). Esto ha significado que la educación preescolar adquiera una singular importancia dentro del sistema de educación básica en México, ya que interviene en este periodo fértil y sensible a los conocimientos fundamentales y ofrece a los niños y las niñas, la oportunidad para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente, de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales (Secretaría de Educación Pública, 2004).

De manera simultánea, el siglo XXI plantea una serie de retos y cambios sociales, económicos (entre ellos, el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social) y culturales (en la composición de las familias, transición de lo rural a urbano, el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación) que obligan a los sistemas educativos a repensar la función de los centros educativos y el rol de los docentes de educación básica (Diario Oficial de la Federación, 2009; Sistema Nacional de Formación Continua y

Superación Profesional de Maestros en Servicio. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2011; OCDE, 2003).

En el presente, hay una fuerte demanda de que los docentes actualicen de manera continua sus conocimientos y habilidades, como en el caso de que se introduzca un nuevo currículo, o que haya cambios en las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, cuando aparecen nuevos hallazgos sobre la enseñanza y el aprendizaje, o para responder a la presión de la sociedad sobre la rendición de cuentas de los docentes y el desempeño escolar (OCDE, 2003, pp.137; Ruíz, 2009). Estos cambios se observan en los procesos de las reformas que se están realizando en la educación básica.

En el caso de la educación preescolar, en el 2002, se puso en marcha el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. La finalidad de la reforma en este nivel se orientó a la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles (Moreno, 2006; Subsecretaría de la Educación Básica, 2011). Este proceso tuvo como producto el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004). Sin embargo, para llevar a buen término cualquier iniciativa de la reforma escolar es necesario contar con el apoyo del docente y contribuir a su formación y desarrollo profesional (Fullan y Stiegelbauer, 1997; OCDE, 2009; Robalino, 2007).

Para la formación profesional de los docentes es necesario contar con múltiples opciones que les permitan responder a las demandas y cambios que ha sufrido su profesión. Entre las propuestas más interesantes sobre formación docente se encuentran aquellas que responden a los enfoques de formación del profesional reflexivo (Schön, 1992; Perrenaud, 2007) y los socioconstructivistas o socioculturales (Barocio, 1993; Díaz Barriga, 2006; Katz, 1998). Estos enfoques comparten la concepción de que el aprendizaje humano es una actividad social y constructiva, que se basa en una fuerte relación entre los expertos de una práctica cultural y los aprendices. De manera amplia, se basan en las nociones del

aprendizaje situado, que enfatiza el contexto cultural en el que tiene lugar el aprendizaje y la perspectiva experiencial de los docentes que se refiere a enfrentar experiencias de aprendizaje directo en escenarios reales.

Cuando se plantean situaciones de desarrollo profesional es inevitable tocar el tema de la evaluación. Los procesos evaluativos son un componente esencial para asegurar la efectividad y la calidad de los programas de formación docente. Para mantener un nivel alto de calidad de un programa educativo o de un programa de formación docente, es necesario recopilar de una manera sistemática y periódica información oportuna sobre el programa, sus finalidades, los procesos de formación profesional y sus resultados (Martínez, 2007; Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

En este trabajo se evaluarán los aprendizajes de los participantes de un programa de formación docente con orientación constructivista que incorpora métodos cualitativos de evaluación auténtica, que se refiere a la evaluación de aprendizajes contextualizados y la evaluación por portafolio, que alude a la colección de productos del alumno realizados durante un periodo de aprendizaje determinado. El mencionado programa de formación docente tiene su origen en la década de 1990 (Barocio, 1993) y presenta un modelo de educación preescolar con orientación constructivista (Hohmann y Weikart, 1999). Las condiciones que se han enunciado en párrafos anteriores muestran que el programa sigue vigente, ya que las propuestas de cambio curricular que actualmente se impulsan en México se basan, de manera general, en los enfoques socioculturales. Si bien el enfoque y los principios del programa siguen siendo actuales, se ha modificado para dar orientaciones a los participantes en la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004.

En el capítulo 1 se describen las características de la asociación en donde se imparte el diplomado y las actividades que realiza el capacitador. En el capítulo 2 se expone el marco teórico dentro del cual se desarrolla el Diplomado, así como las características de la evaluación constructivista. En el capítulo 3 se especifica el método empleado para la evaluación de los aprendizajes de los participantes del

curso, basado en la evaluación auténtica y la evaluación por portafolio y en el 4 se presentan los resultados, finalmente en el capítulo 5 se expondrán la discusión y las conclusiones relacionados con la evaluación de los aprendizajes que se realizan en el Diplomado así como sus alcances y limitaciones.

CAPÍTULO I. CONTEXTO PROFESIONAL

Historia de la institución

En esta sección se describirán las características de la institución en la que se imparte el Diplomado, la misión de la misma y algunos antecedentes históricos. Actualmente, es una asociación civil con sede en la ciudad de México, fundada en mayo de 2005. Como se ha mencionado anteriormente, el programa de formación docente tiene sus orígenes en la década de 1980, cuando surgió como un proyecto de investigación de la Facultad de Psicología de la UNAM. Los hallazgos y los resultados obtenidos en este proyecto motivaron a un grupo de profesionistas a crear una asociación civil para impulsar y desarrollar este modelo de educación preescolar y de formación docente. Después de varios años de funcionamiento (1995 —2005), como parte del desarrollo de la institución se generó una nueva asociación civil en el mes de mayo de 2005.

En este nuevo ciclo, se establece como misión para la organización:

“Contribuir al análisis y mejoramiento de los procesos educativos en todos los niveles y contextos, ofreciendo a la comunidad de nuestro país diversos servicios que reflejan las aportaciones más recientes de la Psicología, la Pedagogía, la Sociología y el Desarrollo Humano”.

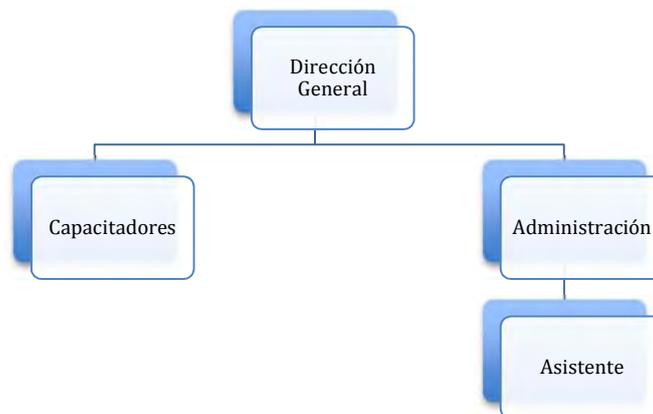
El trabajo de la asociación se realiza a través de diversos servicios y proyectos de asesoría, capacitación e investigación, teniendo como enfoque el aprendizaje permanente de todos aquellos involucrados en la formación y el desarrollo de nuestros niños y jóvenes: docentes, padres de familia y directivos, entre otros. Las principales actividades de formación a profesionales de la educación son: a) conferencias magistrales; b) cursos cortos y talleres; c) diplomados. Además, también se desarrollan: d) asesoría en servicio a directivos y/o docentes; e) investigación.

Durante este tiempo se han establecido proyectos y servicios con una amplia gama de instituciones educativas públicas y privadas, tanto en el D.F. como en los estados de la república mexicana.

Organización institucional

La siguiente figura presenta el organigrama de la asociación y la descripción de las funciones de las personas que se desempeñan en dichos puestos.

Figura 1. Organigrama



Dirección General. Su función es conducir a la asociación hacia el cumplimiento de sus objetivos y supervisar el funcionamiento de los servicios que se ofrecen en ella. Orientar, supervisar y evaluar la labor del equipo de trabajo y generar un clima laboral de colaboración y reconocimiento profesional. Tomar decisiones en relación a la administración de los recursos de la asociación. Generar nuevos proyectos de trabajo y promover la imagen de la asociación.

Administración. Su función consiste en promover y vender los servicios que ofrece la asociación. Asignar, en coordinación con el director general, el curso, taller o diplomado a los capacitadores. Reproducir y entregar puntualmente los materiales para los participantes, y en caso de ser el evento en la sede de la asociación,

proporcionar las condiciones necesarias para que se desarrolle adecuadamente la sesión. Recibir los pagos de los servicios. Cubrir los honorarios de los capacitadores.

Capacitadores. Tienen como principales actividades, organizar y desarrollar los diferentes talleres, cursos o diplomados. (La autora del presente documento se desempeña en este nivel).

A continuación se describen con mayor detalle estas acciones:

- Diseñar las sesiones a partir de las agendas proporcionadas para el curso, taller o diplomado en las que se especifican los objetivos, contenidos y bibliografía correspondiente al tema que se impartirá. Esto implica seguir el esquema propio del despacho: Actividad de apertura, presentación de ideas centrales, actividad de aplicación y cierre, promoviendo el aprendizaje activo de los adultos.
- Diseñar las asesorías en base a la agenda proporcionada para el curso, taller o diplomado y de acuerdo con las características y necesidades del grupo con el que está trabajando.
- Conducir las sesiones. Implica realizar actividad de apertura, presentar ideas centrales, realizar una actividad de aplicación de lo aprendido y dar cierre a la sesión. Crear un clima de trabajo agradable y propicio para el aprendizaje de los adultos. Promover y generar el análisis la reflexión y la discusión de los contenidos abordados.
- Impartir las asesorías. Implica organizar a los participantes en pequeños grupos para dar atención más personalizada y retroalimentar sus proyectos individuales.
- Realizar dos sesiones de análisis de videos durante el diplomado. Esto implica que el capacitador observa videos de la práctica de cada docente y da retroalimentación específica en relación al proceso de implementación de los contenidos del Diplomado.
- Coordinarse con uno o dos capacitadores más quienes también imparten sesiones del taller, curso o diplomado. Implica mantener un contacto por

correo electrónico para dar seguimiento a las acciones que realiza cada capacitador y al avance del grupo, así como algunas reuniones durante el diplomado.

- Revisar los reportes de lectura correspondientes a las sesiones que le haya tocado impartir y escribir una breve retroalimentación a cada participante. Llevar control de asistencia y de entrega de reportes de lectura y proyectos de las asesorías.
- Sostener breves reuniones de retroalimentación con quienes estén teniendo problemas de asistencia o entrega puntual de los diferentes productos.
- Evaluación. Revisar las carpetas finales con los productos de aprendizaje de los participantes, elaborar un reporte de retroalimentación para los participantes y hacer de su conocimiento si la carpeta tiene la calidad para obtener el Diploma o si es necesario que la mejore y en qué aspectos. Esto implica coordinarse con los capacitadores con los que compartió las sesiones del diplomado para repartirse las carpetas que evaluará cada quien.

Funcionamiento de los Diplomados.

El presente reporte laboral se concentra en la descripción de los Diplomados, ya que es la actividad que se analizará en detalle en el documento. Sin olvidar que la institución ofrece otro tipo de opciones relacionados con la formación de docentes en servicio.

Los Diplomados se promueven por el personal administrativo, a partir de una cartera de posibles clientes a quienes se contacta vía telefónica o por correo electrónico. Generalmente son escuelas particulares preocupadas por ofrecer educación de calidad a sus alumnos y que envían a su nuevo personal docente a cursar en Diplomado, ya sea a nivel maternal, preescolar o primaria.

Al mismo tiempo, el director general asigna a los capacitadores que se harán cargo de impartir el diplomado. La administración lo comunica a los capacitadores y éstos acceden o declinan la invitación.

Los Diplomados que se imparten en la asociación tienen una duración de diez meses, y se ha establecido que los Diplomados de Preescolar y Primaria se ajusten al ciclo escolar de la Secretaría de Educación Pública, es decir que inicien a finales de agosto o principios de septiembre y finalicen en julio, mientras que el Diplomado de Lactantes y maternas inicie en enero y finalice en diciembre.

Los interesados en inscribirse a los diplomados deben entregar los siguientes documentos: Curriculum Vitae, Carta de Exposición de Motivos y comprobante de último grado de estudios además de asistir a una entrevista con un capacitador. En esta entrevista se informa a los interesados las características del Diplomado así como las actividades que deberán realizar. Se conversa sobre su historia académica, sus motivaciones para entrar al diplomado y el grado de compromiso que tienen y se aclaran las dudas e inquietudes que expresen. Durante la entrevista, el capacitador obtendrá la información necesaria para aceptar al candidato en el diplomado, y el interesado tendrá un panorama más detallado de las características del Diplomado para decidir el también si éste responde a sus expectativas o no.

Una vez aceptados los candidatos, el área de administración programa el calendario de las sesiones de los diez meses y prepara los materiales de primer módulo para entregarlos a los participantes en la primera sesión. Los materiales de los siguientes módulos se van entregando una sesión antes de que el módulo de inicio.

Inicio del Diplomado. El diplomado comienza con una sesión en la que se presentan los capacitadores, el personal administrativo y los participantes, se da a conocer la organización, los temas y el calendario de las sesiones. Se conversa

sobre la estructura de éstas y su relación con el aprendizaje de los adultos. Se da lectura a los reglamentos administrativo y académico, aclarando las dudas que surjan y se llega a acuerdos conjuntos para que las sesiones se desarrollen en un ambiente cordial y respetuoso. Se les explica en qué consisten los reportes de lectura, en qué momento tienen que presentarlos, cómo se evalúa el diplomado y los productos que se espera que entreguen al finalizar.

Desarrollo del Diplomado. Las sesiones del diplomado son de dos tipos: Regulares y asesorías. En las sesiones regulares, que tienen una duración de cuatro horas, el grupo analiza y reflexiona sobre los diferentes temas que componen un módulo, y sobre la forma de llevarlos a cabo en su práctica docente. En cada módulo los participantes deben realizar una actividad, tarea o proyecto que implique la aplicación en su salón de clases de lo que se ha aprendido en las sesiones.

Las sesiones de asesoría tienen lugar al finalizar cada módulo, en ellas se analiza y reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos y se revisan las actividades, tareas o proyectos correspondientes al módulo en términos de los logros obtenidos y dificultades encontradas, recibiendo cada participante retroalimentación específica por parte del capacitador y sus compañeros. En estas sesiones se divide al grupo para trabajar de manera más individualizada.

Cierre del Diplomado y procesos de evaluación. En la última sesión, los participantes entregan sus carpetas con todos los productos realizados y responden un cuestionario de evaluación del diplomado sobre los siguientes aspectos: trato y servicio del personal administrativo, condiciones de las instalaciones físicas, contenidos y actividades de las sesiones e instructor. Posteriormente se realiza un ejercicio en el que los participantes responden de manera oral a una serie de preguntas relacionadas con lo aprendido en el diplomado, con una dinámica en la que más que esperarse la respuesta correcta, se intenta consolidar y/o construir más conocimiento a partir del intercambio entre

los participantes y los capacitadores. Se culmina con una dinámica en la que los participantes hablan de lo que significó para ellos el diplomado.

Una vez entregadas las carpetas, éstas se dividen al azar en dos grupos iguales y se entrega uno a cada capacitador. El capacitador es responsable de evaluar cada carpeta del grupo que le tocó, elaborar un reporte para el participante y enviar una lista a la administración de los participantes a los que se otorgará el diploma. La descripción detallada de cómo se realiza esta evaluación se presenta en el capítulo de método.

Los aspectos de evaluación de los aprendizajes constituyen el tema central de este reporte laboral, por ello, en el siguiente capítulo se desarrollará con detalle el marco conceptual de los modelos de evaluación y las implicaciones de este marco de referencia para el trabajo práctico que se realiza en los Diplomados.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.

“Se dice que detrás de cada decisión sobre la tarea evaluativa que realiza el profesor se manifiesta, implícita o explícitamente, una cierta concepción del aprendizaje y, por supuesto, de la enseñanza” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 352).

Para este reporte, se abordarán los temas del aprendizaje humano y la evaluación desde un enfoque constructivista. Este enfoque se privilegia ya que el modelo de formación docente que se imparte en los diplomados es también constructivista y desde su creación se ha mantenido fiel a su postura teórica-metodológica.

Se iniciará con la descripción de las principales características del enfoque constructivista del aprendizaje, para abordar posteriormente al proceso de evaluación dentro de esta misma aproximación.

2.1 El enfoque constructivista del aprendizaje.

Al hablar de constructivismo en el presente es necesario especificar a qué tipo de constructivismo se hace referencia ya que “nos enfrentamos a una diversidad de posturas que pueden caracterizarse genéricamente como constructivistas” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 25).

Díaz Barriga y Hernández (2002) citan a Carretero (1993) de manera extensa sobre el tema:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?

Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en relación con el medio que le rodea. (p. 27).

Además, siguiendo a Coll (1990; 1996), los mismos autores, (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 28) identifican diversas corrientes psicológicas que fundamentan la postura constructivista dentro del ámbito educativo como: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras, y hacen notar que aunque “los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares”.

La postura constructivista ve al alumno como un intérprete activo y como constructor del conocimiento basado en las experiencias y en las interacciones con el entorno (Klenowski, 2007).

Esta postura reconoce la importancia de los conocimientos previos de los alumnos para todo nuevo aprendizaje (Lenzi 2008, en Baquero et al, 2008). El alumno no se acerca al conocimiento como una “tabula rasa”, sino que asimila esos conocimientos desde sus esquemas o estructuras cognoscitivas previas. Estas estructuras previas constituyen el conocimiento previo del alumno y será desde este conocimiento que él –como sujeto activo- intente aproximarse, comprender y/o explicar los nuevos conocimientos. Por lo tanto los conocimientos previos no pueden ignorarse, se tornan en el punto de partida necesario para cualquier situación de enseñanza que intente su transformación (Carretero 2008, Lenzi 2008 en Baquero et al, 2008).

2.1.1 Importancia del conocimiento previo y las teorías implícitas.

Las ideas previas de los aprendices o estudiantes se consideran de suma importancia por diversos autores constructivistas, tanto por la escuela cognoscitiva

como por la sociocultural (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Por ejemplo, Ausubel las toma como la pieza clave en la conducción del aprendizaje:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enseñe de acuerdo a ello (citado en Díaz Barriga y Hernández, p. 40).

Brunning, Schraw, Norby & Ronning (2004, p.7) señalan que estos aprendizajes están organizados en esquemas, los cuales se definen como “los marcos mentales que utilizamos para organizar el conocimiento”. Sin embargo, a pesar de que son necesarios para la construcción de nuevos conocimientos, de manera simultánea pueden ser un obstáculo o limitante para nuevos aprendizajes. Este fenómeno ha sido estudiado de maneras diversas y se le conoce como: teorías implícitas o personales, preconcepciones (misconceptions), ideas espontáneas, alternativas o intuitivas de los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Respecto a las teorías implícitas, Brunning, Schraw, Norby & Ronning, (2004) señalan que gran parte de nuestra conducta está formada por creencias implícitas que, representan nociones personales e inconscientes sobre cómo es el mundo, las cuales evolucionan lentamente a través del tiempo y tienen un efecto significativo sobre la forma en que nos vemos como alumnos y como trabajamos en clase. Estas creencias implícitas frecuentemente dan paso a teorías implícitas, que son “un conjunto de suposiciones tácitas sobre cómo funcionan algunas cosas” (p. 160). Para estos autores, el que los estudiantes comprendan y tengan claras sus teorías implícitas es tan importante como el conocimiento básico o la enseñanza de estrategias, entendidas éstas como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigidas y que tiene por objeto hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pacheco, 2008).

Reconocer la existencia y especialmente las resistencias de las teorías previas de los alumnos a ser modificadas a través de la enseñanza, constituye uno de los

desafíos mayores de la enseñanza actual dentro del constructivismo (Baquero et al. 2008, p. 84). Esta situación ha dado lugar al surgimiento de diversas explicaciones sobre los procesos de transformación ocurridos en el pasaje de las “teorías implícitas” o “ideas previas” que poseen los alumnos a las teorías científicas denominados “cambio conceptual”. El cambio conceptual en una persona implica que ésta transforme en un determinado momento su concepción sobre un conjunto de fenómenos, dando como resultado una nueva teoría para evaluar las experiencias que le proporciona el medio (Carretero 2008, en Baquero et al, 2008). Las personas con frecuencia muestran resistencia a lo largo de este proceso, ya que tienden a reaccionar ante el posible conflicto -o más bien ante la experiencia que pondría de manifiesto dicho conflicto- mediante diferentes versiones de la negación y manteniendo, por tanto, su teoría previa (Senge, 1998; Schön, 1992). En general, la mayoría de los autores coinciden en predecir que habrá mayor dificultad del cambio conceptual mientras más fuerte sea la creencia del sujeto en una determinada idea.

Esta situación tiene fuertes implicaciones para el aprendizaje en las escuelas y en la formación profesional de los docentes, ya que hay conocimientos previos muy resistentes al cambio que se contraponen a los saberes escolares o a las nuevas metodologías didácticas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

2.1.2 Enfoque de aprender haciendo o aprender por la experiencia.

En este apartado se presenta la propuesta del aprendizaje experiencial planteada por Dewey (1859- 1952), cuyas ideas forman parte del origen de la postura constructivista. Para este autor, debe partirse de los conocimientos previos de los alumnos, partiendo de la idea de que la educación se efectúa mediante la experiencia.

El aprendizaje experiencial se caracteriza por ser un aprendizaje activo, que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Lo que se espera es que a través de este

aprendizaje experiencial se desarrollen las capacidades reflexivas y el pensamiento, así como el deseo de seguir aprendiendo. Este aprendizaje genera cambios sustanciales en la persona y en su entorno.

Desde este punto de vista, el reto para el educador es importante ya que tiene que seleccionar las cuestiones que puedan estimular en el sujeto nuevas formas de observación y juicio que lo puedan llevar a ampliar su ámbito de experiencia posterior. Al ampliarse su experiencia, se aproxima a una forma de organización más madura y hábil, parecida a la de un experto. Un curriculum experiencial da gran importancia a las experiencias de los alumnos que generalmente se plantean en forma de proyectos (Díaz Barriga, 2006).

Una importante aportación de Dewey es la que se relaciona con la definición que hace de lo que es el pensamiento reflexivo: es “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las condiciones a las que tiende” (Dewey, 1989, citado en Álvarez y González, 2005). Dewey distinguía el pensamiento reflexivo del rutinario, haciendo énfasis en que el primero debería ser el motivo central de la educación. Así mismo, plantea que para el desarrollo profesional del docente es importante un examen activo y persistente de su propia práctica, y el análisis de sus decisiones y acciones educativas. (Díaz Barriga, 2006).

Las ideas de Dewey sobre la experiencia y el pensamiento reflexivo como base para la enseñanza tienen una gran influencia dentro de la perspectiva sociocultural descrita anteriormente y para la enseñanza situada, y la enseñanza reflexiva que serán explicadas más adelante.

2.1.3 La formación a través de la práctica reflexiva.

A finales de la década de los ochenta, el texto de Donald A. Schön sobre la formación de profesionales reflexivos (publicado en 1987), renueva el interés por el papel de la reflexión en el aprendizaje, por el papel del tutor y de la formación de profesionales altamente competentes. Este autor, recupera los planteamientos de Dewey como el de "aprender haciendo". Schön (1992, citado en Reynaga,

1996) concibe que los estudiantes aprenden mediante la práctica al hacer aquello en lo que buscan formarse y se ayudan por medio de otros profesionales prácticos con experiencia.

Schön (1992) hace una fuerte crítica a lo que denomina la racionalidad técnica; es decir la ilusión de que el conocimiento técnico es suficiente para resolver los problemas de la práctica profesional. En realidad, desde la perspectiva de este autor, los profesionales altamente competentes trabajan en lo que denomina “las zonas indeterminadas de la práctica”, que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, estas zonas son situaciones poco definidas o estructuradas, y a menudo plantean dilemas de diversa índole: ambientales, éticos, políticos, económicos (Schön, 1992; Perrenaud, 2004; Díaz Barriga, 2006).

En el análisis que realiza Schön (1992) se descubre que los problemas que enfrentan los profesionales, no se presentan como estructuras organizadas, como se definen en las aulas escolares y universitarias. Las situaciones que enfrentan los profesionales ni siquiera se presentan como problemas, sino como escenarios poco definidos y desordenados. Lo que hacen antes que nada es definir el problema, a partir de los elementos de la situación misma. “Y el problema de la definición del problema no pertenece a la categoría de los problemas bien definidos” (Schön, 1992, p. 18), que encajan con las teorías y técnicas que conocen.

Lo que sucede, entonces, es que cada situación problemática termina por ser un caso único, por lo que el intento de resolverla mediante una respuesta técnica centrada en los medios y sin fines claros, resulta inapropiada e insuficiente. “Si se pretende resolver el problema con competencia, habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha” (Schön, 1992, p. 19)

La ilusión de la racionalidad técnica tiene fuertes implicaciones en la formación profesional. Aquello que se enseña en las universidades no es necesariamente pertinente para resolver los problemas complejos de la práctica profesional. Es

evidente que existe una gran desconexión entre la educación universitaria y los problemas que existen en el mundo real de las profesiones. Por ello, la cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional debe ser planteada al revés: no se debería empezar preguntando sobre cómo hacer un mejor uso de los conocimientos y técnicas aprendidos en la formación profesional, sino de lo que se puede aprender de la competencia que permite a los prácticos manejar zonas indeterminadas de la práctica.

Al analizar la manera en la que se forma un artista plástico, Schön (1992) encuentra que el futuro artista comienza su formación haciendo, experimentando, explorando técnicas al lado del experto. A partir de este análisis, el autor propone una epistemología de la práctica como camino para la formación de profesionales, una epistemología marcada por el diálogo, no sólo de la instrucción. Se trataría de ir incluyendo al novato en la comunidad profesional desde los inicios de su formación para que por la vía de la comunicación con los expertos vaya comprendiendo la complejidad y las múltiples determinaciones de su futura profesión.

Para la formación de profesionales reflexivos, Schön (1992) sugiere el *practicum reflexivo*: los estudiantes adquirirán las formas de arte que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica. Son contextos que se aproximan a la práctica, donde se aprende haciendo a través de la ejecución de proyectos que simulan y simplifican la práctica, combinando la interacción con los tutores y los otros compañeros –quienes con frecuencia resultan tan valiosos unos para los otros como el propio tutor (Schön, 1992, p. 46)- los tutores de encargarán de demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar.

Este *practicum* es reflexivo en el sentido de que depende para su efectividad de un diálogo reflexivo y recíproco entre el tutor y el alumno que los lleve hacia la convergencia de significados y hacia un aumento de la capacidad del alumno en dirección a lo que él y su tutor consideran una forma de intervención o actuación competente. La propuesta de la formación de los profesionales como prácticos

reflexivos plantea que los estudiantes, para convertirse en expertos, requieren enfrentar problemas auténticos en escenarios reales.

Díaz Barriga (2006), hace una integración de diversos autores y caracteriza a la enseñanza reflexiva como aquella que: (p. 10- 11)

- Atiende el desarrollo pleno de las capacidades de la persona (profesores y alumnos), tanto en las esferas cognitiva, como afectiva, moral y social.
- Promueve el desarrollo de capacidades que permiten un análisis crítico tanto de los contenidos curriculares como de las situaciones prácticas que se enfrentan en torno a los mismos.
- Desarrolla competencias individuales, sociales y de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura.
- Privilegia los procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana por encima de la apropiación memorística, acrítica y descontextualizada de éstos.
- Presta atención a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y a sus alumnos en general, en especial a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones tanto en los contenidos como en las prácticas de enseñanza

2.1.4 El paradigma de la cognición situada.

El siguiente paradigma que se revisará es el de la cognición situada. Este enfoque tiene su origen en el desarrollo de la investigación sociocultural que enfatiza la importancia del contexto, la cultura, y las relaciones que se generan entre los expertos y los aprendices (Pozo, 2008; Salomon, 1993), y se interesa en analizar la educación considerando sus relaciones con el mundo para el cual se prepara a las personas (Lave, 1991). En este enfoque se considera que todo conocimiento es situado ya que es parte y producto de la actividad de las personas dentro de un contexto cultural en donde se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga, 2006).

Como afirma Pozo (2008), la mente humana no puede entenderse invocando solamente a los procesos de selección natural, ya que se desarrolla en dos planos

el biológico y el cultural. El avance cultural no se transmite a través de los genes, sino por la herencia de generación tras generación de personas que viven en una cultura. La selección natural nos empuja a *aprender culturalmente*. Sin el lenguaje, la ironía o la atribución de intenciones no podríamos entendernos con las personas que nos rodean. La función principal del aprendizaje humano es interiorizar o incorporar la cultura, para así formar parte de ella. “Nos hacemos personas a medida que personalizamos la cultura” (Pozo, 2008, p. 69). Por ello, afirma Rogoff (1993) este proceso de aprender y enseñar a ser un miembro pleno en una comunidad es inseparable de la actividad infantil o de los aprendices.

El aprendizaje situado concibe a la actividad en contexto como el factor clave de todo el aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana. De acuerdo con este paradigma, la educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales, sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones. Estos constitutivos no son factores de influencia sino el resultado de la relación dinámica que se establece entre quien aprende y el entorno sociocultural en que ejerce su acción o actividad. (Sagástegui, 2004).

Por lo tanto, se cuestiona la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante fuertemente centrado en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica (Baquero, 2002, Sagástegui, 2004). Desde esta perspectiva, la unidad básica de análisis la constituye la acción recíproca entre las personas en un contexto determinado (Díaz Barriga, 2006).

Este enfoque tiene fuertes implicaciones en los sistemas educativos y en los procesos de aprendizaje y formación profesional. En un modelo basado en el aprendizaje situado, el papel de los agentes educativos adquiere especial importancia e influencia ya que se traduce en la utilización de prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las

necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que fomenten un aprendizaje colaborativo o recíproco (Díaz Barriga, 2006).

Los retos que impone esta concepción del aprendizaje a la educación son por un lado, el que los objetivos y prácticas escolares requerirán “contextualizar” la actividad, el conocimiento y el aprendizaje. Por otro, considerar a la actividad desde una perspectiva diferente, ya que ésta no es sólo una “ayuda” para lograr ciertos objetivos educativos sino que el desarrollo de la actividad en un contexto social genera además, aprendizajes cuyos atributos no pueden preverse en su totalidad con anterioridad al desarrollo de la situación concreta. El aprendizaje situado requiere que los estudiantes operen en situaciones reales y auténticas semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura (Sagástegui, 2004).

Este último paradigma completa el marco dentro del cual se concibe al aprendizaje dentro del Diplomado impartido, sin embargo para exponer la visión completa es necesario presentar la concepción que se tiene de la enseñanza, por lo tanto, a continuación se presenta la función del docente desde esta perspectiva.

2.1.5 Función del docente en la perspectiva constructivista.

Desde la perspectiva constructivista se entiende el aprendizaje como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido, y a la enseñanza como la ayuda necesaria para que este proceso se produzca en la dirección deseada. (Díaz Barriga y Hernández 2002; Klenowski, 2007; Marchesi y Martin, 1998).

El aprendizaje, de acuerdo a esta postura, ocurre en un contexto social en el que las relaciones y la interacción entre alumnos y maestros juegan un papel fundamental (Brockbank y McGill, 2008).

Es por ello que cobra importancia el ambiente social dentro del cual se desarrolla el aprendizaje (Hohmann y Weikart, 1999). Generar un ambiente en el que se construyan relaciones respetuosas, en donde los estudiantes sientan la confianza

para expresar sus ideas, opiniones y dudas (Diamondstone, 1991). El ambiente en el que se favorece esta confianza es aquél en el que se percibe que el maestro y los estudiantes trabajan juntos para construir conocimientos. Como educador constructivista, el profesor adopta un papel de “colaborador guiando la construcción, planteando problemas y colaborando con los estudiantes durante sus debates de clase y de grupo” (Klenowski, 2007, p. 156).

Tomando en cuenta esto, el papel del profesor es facilitar la colaboración entre los estudiantes, el trabajo en grupo y en parejas así como la participación en los debates de clase. Debe proporcionar a sus estudiantes oportunidades para discutir, explicar y evaluar sus soluciones en un contexto de aprendizaje centrado en el problema (Klenowski, 2007).

Al hablar de la tarea docente los autores coinciden en fundamentarla en tres elementos: el concepto de “andamiaje” de Brunner (Wood, Brunner y Ross 1976, citados en Marchesi y Martin, 1998) la noción de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) y la “ley de la doble formación” planteada también por Vygotsky (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Klenowski, 2007; Marchesi y Martin, 1998).

La zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea (Klenowski, 2007). De acuerdo con esto, el desafío para el docente consiste en presentar a los alumnos retos abordables, situaciones nuevas cuya resolución les plantee la necesidad de movilizar los esquemas de conocimiento que ya poseen (Marchesi y Martin, 1998).

Junto con la noción de zona de desarrollo próximo, la concepción vygotskiana aporta otro constructo teórico sumamente relevante para entender la tarea del profesor, “la ley de la doble formación” según la cual el aprendizaje se produce primero en una relación interpersonal. Esto significa que primero el profesor y el alumno, actúan conjuntamente, en este momento inicial el docente tiene la tarea de suplir los aspectos que el alumno todavía no es capaz de lograr, guiándolo,

dándole instrucciones, centrando su atención en los elementos relevantes de la tarea que pueden ayudar al estudiante a comprenderla. Como fruto de esa actuación conjunta, el alumno adquirirá nuevas competencias hasta llegar finalmente a controlarlas de manera autónoma (Marchesi y Martin, 1998). El concepto de andamiaje se refiere a este proceso de apoyo ofrecido para ayudar al estudiante a mejorar su nivel de aprendizaje (Klenowski, 2007).

Esta concepción del proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso de construcción de significados compartidos y de traspaso del control del aprendizaje hasta que éste llega a ser interiorizado y autorregulado por el propio alumno, implica el uso de metodologías distintas para la instrucción y reajustes frecuentes en la actividad docente (Marchesi y Martin, 1998).

Es decir, “supone un docente reflexivo y estratégico capaz de identificar el tipo específico de ayuda que cada alumno necesita y de ajustar su actuación a estas peculiaridades de forma contingente al proceso de construcción mental del alumno”. (Marchesi y Martin, 1998, p. 395).

La elaboración del portafolio implica una colaboración cercana y un diálogo entre el maestro y el alumno en el que analizan y reflexionan sobre los productos realizados y el papel del docente es ayudar al estudiante no sólo a identificar y aprender a valorar sus aprendizajes, sino a reconocer los procesos a través de los cuales llegó a ellos. Es decir, el profesor tiene la tarea de promover el aprendizaje y el desarrollo metacognitivo de tal manera que sus alumnos aprendan a aprender. (Klenowski, 2007; Diaz Barriga y Hernández, 2002).

Es imposible que se sugieran actuaciones concretas a partir de una concepción del docente como la que se ha descrito hasta aquí, pero si es posible extraer determinados principios que funcionen como un marco global que oriente el pensamiento y el comportamiento del profesor. Murphy (1997, citado en Klenowski, 2007, p. 157) ha identificado las características que pueden servir para que el maestro lleve la teoría constructivista del aprendizaje a la realidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en sus aulas:

- Se presentan y motivan múltiples perspectivas y representaciones de los conceptos y del contenido.
- Los objetivos y metas se derivan del estudiantes o de la negociación con el profesor o el sistema.
- Los profesores desempeñan el papel de guías, monitores, entrenadores, tutores y facilitadores.
- Se proporcionan actividades, oportunidades, herramientas y entornos (de aprendizaje) para fomentar la metacognición, el autoanálisis, la autorregulación y la autorreflexión.
- El estudiante desempeña un papel central mediando y controlando el aprendizaje.
- Las situaciones de aprendizaje, los entornos, las habilidades, el contenido y las tareas son relevantes, realistas y auténticas, y representan las complejidades del “mundo real”.
- Se enfatiza la construcción del conocimiento y no la reproducción.
- Esta construcción tiene lugar en contextos individuales y a través de la negociación social, la colaboración y la experiencia.
- Las construcciones, creencias y actitudes de conocimiento previas del alumno se consideran en el proceso de construcción de conocimiento.
- Se enfatiza la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de alto nivel y la comprensión en profundidad.
- Los errores proporcionan la oportunidad para revisar las construcciones de conocimiento previas de los estudiantes.
- Se proporciona a los alumnos la posibilidad de un aprendizaje práctico en el que existe una creciente complejidad de tareas y una adquisición de habilidades y conocimientos.
- El aprendizaje cooperativo y en colaboración se favorece en orden a exponer al alumno los puntos de vista alternativos.
- Se facilita un andamiaje (estructura) para ayudar a los alumnos a actuar más allá de los límites de su capacidad.
- La evaluación es auténtica y está interrelacionada con la enseñanza.

Por último es importante enfatizar que “el docente debe establecer como meta la autonomía y autodirección del alumno, la cual se apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 9)

Una vez establecido el marco dentro del cual se concibe a la enseñanza y el aprendizaje dentro del diplomado, se puede explicar la noción de evaluación que se desprende de éste.

2.2 Evaluación desde la perspectiva constructivista.

En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje; sin embargo, al observar el entorno, se puede notar que las innovaciones que se utilizan con mayor frecuencia se relacionan con el uso de las estrategias de aprendizaje, con el uso de recursos didácticos, pero no llegan al ámbito de la evaluación (Coll y Onrubia, 2002). Así se puede hallar en las aulas estrategias de aprendizaje muy innovadoras, acompañadas de sistemas de evaluación tradicionales (Bordas y Cabrera, 2001; Coll y Onrubia, 2002).

Esto cobra especial importancia cuando se afirma -con motivo- que los métodos de evaluación tienen una influencia en cómo y qué aprenden los alumnos, e influye más que otros muchos factores que inciden directamente en el proceso educativo, tanto así, que bien podría decirse que la hora de la verdad el método más importante es el de la evaluación y no los métodos de aprendizaje; por ello, cuando se hace referencia a la evaluación de los aprendizajes cabe preguntarse desde qué conceptualización se está hablando (Bordas y Cabrera, 2001; Mateo y Martínez, 2008).

A continuación se presenta cómo ha transformado el concepto de evaluación en las últimas décadas. De la evaluación basada en pruebas objetivas y estandarizadas, hasta el enfoque conocido como evaluación alternativa.

2.2.1 Evolución del significado y conceptualización de la evaluación.

En su forma más conocida, la evaluación educativa no es algo reciente. La tarea del maestro, en su interacción cotidiana con los alumnos, ha incluido siempre, como una dimensión fundamental, el evaluar los avances de cada uno. (Martínez 2008, en Shepard, 2008).

En los primeros años del siglo XX, los expertos se basaban en el uso de pruebas objetivas para estudiar y mejorar los resultados de la educación, así como para encargarse del diagnóstico y la colocación de estudiantes de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje (Bravo y Fernández, 2000; Shepard, 2008). Para la década de 1980, los problemas dentro del sistema educativo de los Estados Unidos de América impulsaron una reforma educativa que dio mucha importancia a la evaluación y convirtió a los tests estandarizados en su herramienta estrella. Los procedimientos de evaluación estandarizados se convirtieron en la norma para evaluar el logro de los estudiantes y en el único punto de referencia para la toma de decisiones tan importantes como el permitir o no a un alumno pasar de curso, a la universidad u obtener un diploma. En muchos casos, la puntuación obtenida en un único test ha sido suficiente para determinar las oportunidades educativas y económicas de una persona. Bravo y Fernández (2000) y Klenowski (2007) hacen referencia a los efectos personales y sociales negativos que se derivan de estas decisiones.

Al no cumplirse las expectativas de la reforma educativa, las críticas hacia los métodos de evaluación estandarizados no se hicieron esperar. Las críticas citadas con más frecuencia son (Bravo y Fernández, 2000; Bordas y Cabrera, 2001; Klenowski, 2007; Mateo y Martínez, 2008):

1. *Miden sólo conocimiento declarativo y no procedimental.* Los ítems suelen referirse al recuerdo de hechos y resultados y rara vez evalúan estrategias o habilidades procedimentales.

2. *Se centran en el resultado y no en el proceso.* No pueden explicar el porqué de las diferentes ejecuciones, ni el proceso por el cual llegan a obtener un resultado correcto o incorrecto.

3. *No cubren adecuadamente el dominio evaluado.* Esta crítica, dirigida a la validez de contenido, que es la medida en que la prueba mide lo que debería medir, no se centra exclusivamente en este tipo de medición. Muchas alternativas a los tests siguen sin representar adecuadamente lo que se pretende evaluar.

4. *Existen diferentes habilidades e incluso inteligencias que no son evaluadas por este tipo de tests.* A partir de la teoría de Gardner de las inteligencias múltiples, donde incluye junto a las tradicionales inteligencias lingüística, lógico-matemática y espacial, las inteligencias corporal-kinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal, se sugiere un sistema de evaluación con medidas más auténticas. Powell (1990, citado en Bravo y Fernández, 2000) critica la limitación del contenido de estos tests a las áreas académicas.

5. *Son medidas relativas.* Los tests clasifican a las personas dentro del grupo de referencia según la puntuación obtenida, pero en muchas ocasiones el objetivo de la evaluación no es clasificar, sino averiguar lo que ha aprendido el estudiante, o su nivel de dominio en una tarea o campo concreto, independientemente del nivel de su grupo. Además, se debe añadir la dificultad de conseguir una adecuada muestra de referencia.

6. *La estandarización supone una muestra homogénea.* Sin embargo, la muestra evaluada es heterogénea, con diferente dominio del lenguaje, actitudes y valores.

7. *El formato de elección múltiple limita las evaluaciones y supone otras habilidades distintas a las evaluadas.* Las inferencias realizadas suponen habilidades subyacentes a las respuestas del test. Además, con frecuencia dependen demasiado de las habilidades verbales de las personas

evaluadas o en una única forma de ver el mundo, lo cual perjudica los resultados obtenidos por algunos grupos.

8. *Se alejan de las verdaderas demandas contextuales.* Al buscar simplicidad y estandarización, el diseño de estos tests hace difícil detectar cómo la gente desarrolla habilidades específicas en ambientes complejos, más reales.

“Este tipo de evaluación no ofrece a los estudiantes la oportunidad de mostrar sus verdaderas competencias. Los objetivos son homogeneizados y no representan adecuadamente los intereses de cada estudiante en su currículum; la puntuación también se centraliza y se basa en criterios establecidos por personas que no conocen a los estudiantes, sus metas, o sus oportunidades de aprendizaje”. (Bravo y Fernández, 2000, p.96)

En contraste con este modelo técnico y cuantitativo, existe un punto de vista diferente de la evaluación en el aula, que se desarrolló a fines del siglo XX y que busca lograr que el estudiante alcance un mayor entendimiento (Martínez 2008, en Shepard, 2008).

Los reformadores de finales del siglo XX estuvieron motivados por la teoría constructivista del aprendizaje y la necesidad de una enseñanza y una evaluación más auténticas (Resnick y Resnick, 1992 y Wiggins, 1993, citados en Shepard, 2008). Para la comunidad dedicada a las mediciones en Estados Unidos, el impacto de estos cambios se concentró principalmente en reformar programas de evaluación a gran escala, ya que varios estados iniciaron un programa de evaluaciones innovadoras y basadas en el desempeño. En Gran Bretaña, se acuñó la expresión evaluación para el aprendizaje para referirse a la evaluación que respalda el proceso de aprendizaje, lo que contrasta con la evaluación que sólo mide los resultados del aprendizaje; esto hizo que el aprendizaje se centrara en la característica definitoria de la evaluación formativa, diciendo que la evaluación es formativa sólo cuando la comparación de los niveles reales y los de

referencia producen información que luego se usa para modificar la laguna (Shepard, 2008).

Por todo esto, surgen movimientos que enfatizan el uso de métodos que facilitan la observación directa del trabajo de los alumnos y de sus habilidades. Este nuevo enfoque es conocido como evaluación alternativa (Bravo y Fernández, 2000; Bordas y Cabrera, 2001; Díaz Barriga, 2006; Klenowski, 2007; Mateo y Martínez, 2008)

2.2.2 Enfoques alternativos de la evaluación.

Los enfoques alternativos de evaluación, han surgido como respuesta a la insatisfacción existente con los sistemas cuantitativos (Bravo y Fernández, 2000; Klenowski, 2007; Mateo y Martínez, 2008; Trillo, 2005). El catalizador de dicho cambio lo fue el desarrollo de las teorías de aprendizaje y de la evaluación educativa (Marchesi, 1998). Desde esta perspectiva se concibe a la enseñanza y a la evaluación como un continuo. A diferencia de la propuesta de enseñar y después evaluar, dentro de la “aproximación constructivista se plantea que no debe haber una ruptura ni un desfase entre los episodios de enseñanza y los de evaluación” (Díaz Barriga, 2006, p. 126). Además se ha cuestionado, tanto desde los docentes como en las instituciones educativas, la congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, que se enseña una cosa y se evalúa otra (Danielson y Abrutyn, 1999; Díaz Barriga, 2006).

Esta propuesta agrupa todo un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional, donde la respuesta no está limitada a la elección de una de las opciones presentadas, sino en donde se pide que la persona evaluada haga, cree o produzca algo durante un tiempo suficiente para poder evaluar el proceso, el resultado o ambos. Esto muestra una conceptualización más amplia de los tests tradicionales (Bravo y Fernández, 2000; Klenowski, 2007; Trillo, 2005). Las evaluaciones alternativas auténticas son amplias y variadas, comprendiendo múltiples métodos para demostrar el aprendizaje (Klenowski, 2007).

Algunos autores apuntan otros requerimientos para hablar de evaluación auténtica: la tarea debe dejar libertad al examinado; el material no debe estar estandarizado; han de ser las propias personas evaluadas las que elijan el momento de actuar para estar verdaderamente motivados; incluso, y especialmente en el ámbito educativo, el evaluador debe conocer a las personas que está evaluando, sus circunstancias vitales y su historia de ejecución de la tarea (Sackett, citado en Bravo y Fernández, 2000).

El nuevo modelo se centra en actuaciones más realistas, siendo su objetivo evaluar en una escala absoluta (no relativa según el grupo de referencia) cómo las personas dominan tareas específicas. La resolución de problemas en este contexto de evaluación requiere que el estudiante piense analíticamente y demuestre su capacidad, como si estuviera en situaciones reales (Klenowski, 2007).

Otro objetivo de los nuevos enfoques es hacer la evaluación más justa reduciendo la dependencia de un solo examen final como el único factor determinante de la actuación del alumno y proporcionándole la oportunidad de demostrar su capacidad a lo largo del tiempo y en una variedad de contextos (Klenowski, 2007).

La idea básica es que si realmente deseamos enseñar a los estudiantes para que piensen, decidan y actúen en el mundo real, la tarea de evaluación que les propongamos debe requerir en algún momento una demostración activa de su capacidad de poner en acción el conocimiento en contraste con hablar o escribir de él (Trillo 2005, p. 9).

Hasta ahora se buscaban evaluaciones baratas, breves, fáciles de puntuar y objetivas; el nuevo modelo tiene *características* muy diferentes: (Bravo y Fernández, 2000, p. 97)

1. Se realizan observaciones y registros de la ejecución de tareas pertenecientes a un *dominio específico*, que proporcionan una base para hacer inferencias sobre las personas, sin pretender evaluar habilidades subyacentes.
2. La demanda se asemeja más a una *situación real*, donde se presenta un problema, pero no alternativas cerradas para resolverlo. La persona evaluada, no sólo tiene que acabar de definir el problema, sino además elaborar su respuesta.
3. Superan la simplicidad de las preguntas de opción múltiple, requiriendo que la persona actúe en *situaciones más complejas y reales*.
4. Los resultados son percibidos como *más válidos* por los profesores, representan mejor los verdaderos conocimientos y habilidades del alumno.
5. Pueden examinarse tanto el *proceso como el resultado*.
6. Se observa la *calidad de la ejecución*, sin valorar tanto la restrictiva estandarización de otras evaluaciones.

Una característica importante de la evaluación auténtica es que involucra a los participantes en un proceso que los lleva a la reflexión y al aprendizaje. A través de: “discusiones, reuniones, revisiones, argumentos y oportunidades que permiten crear continuamente nuevas direcciones a la enseñanza, al currículo, al aprendizaje y la evaluación” (Ancess y Falk, 1995, citados en Díaz Barriga, 2006, p. 131). Es decir, que lo que se evalúa es útil como objeto de reflexión y de acción, más que como un producto estático al cual se le asigna un valor.

Algunos principios para el diseño de este tipo de evaluación son los siguientes: (Díaz Barriga, 2006, p. 131- 132)

- El énfasis de este tipo de evaluaciones debe residir en explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognoscitivas y ejecuciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.
- Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes; de esta manera se conjuga la instrucción con la evaluación.

- Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en torno al nivel de logro esperado.
- Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, y generar las condiciones y dispositivos que permitan registrar el avance de los alumnos.
- Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los permitió y a los mecanismos de evaluación que se emplearon; recuperar dichas reflexiones como elementos de retroalimentación y propuestas para la mejora.

2.2.3 Relación con la teoría constructivista del aprendizaje.

El nuevo enfoque de la evaluación implica un cambio de una visión estática y pasiva de la transmisión del conocimiento a una visión más activa en su construcción, como un proceso interactivo y orgánico de reorganización y reestructuración por parte del alumno, lo cual es congruente con la perspectiva constructivista del aprendizaje que ve al estudiante como un intérprete activo y como constructor del conocimiento basado en las experiencias y en las interacciones con el entorno (Klenowski, 2007).

Se enfatiza la participación activa del estudiante que requiere tomar conciencia de un nuevo conocimiento y decidir cómo integrarlo con los conceptos e información previamente obtenidos. Esto contrasta con un enfoque cuya concepción del conocimiento es estable, y en el que el aprendizaje implica la repetición de los hechos. La evaluación en la tradición cualitativa es compleja y requiere que el profesor analice las estrategias de aprendizaje que el estudiante utiliza. La naturaleza del aprendizaje (interpretación activa y construcción del conocimiento) es fundamental en este paradigma constructivista (Klenowski, 2007).

Bordas y Cabrera (2001) y Coll y Onrubias (2001) incorporan a sus respectivas propuestas esta visión del aprendiz activo y consideran que el aprendiz, no sólo debe ser partícipe en su propio proceso de evaluación, sino desarrollar las habilidades de hacerse responsable de la evaluación de su propio aprendizaje y ser capaz de continuar su aprendizaje de manera autónoma.

Bordas y Cabrera (2001) reconocen que una de las potencialidades de la evaluación que en la actualidad se enfatiza es su capacidad para el *empoderamiento*. Es decir, reconocer los beneficios del propio proceso de evaluación para el desarrollo de habilidades que permiten a las personas mejorar por sí mismas sus actuaciones. De esta manera, a medida que el alumnado aprende a autoevaluarse, también aprende a saber identificar y expresar sus necesidades, a establecer objetivos y expectativas, a realizar un plan de acción para conseguirlos, a identificar recursos, establecer los pasos lógicos y necesarios para conseguir los objetivos, a valorar los logros, etc.

Coll y Onrubias (2001) critican la ausencia total de participación de los alumnos en el establecimiento de los criterios e indicadores de evaluación tan común de las prácticas tradicionales de evaluación que a menudo conduce a prestar escasa atención a la comunicación de los resultados, perdiendo así cualquier posibilidad de utilizarlos para introducir mejoras en los procesos subsiguientes de enseñanza y aprendizaje. En la perspectiva de una evaluación inclusiva (que es la que proponen dichos autores), la comunicación de los resultados es mucho más que dar a conocer el juicio evaluativo que merecen, las respuestas a las tareas de evaluación; es la ocasión para que los alumnos reflexionen sobre el proceso de aprendizaje seguido y los resultados alcanzados, y para que ambos, profesor y alumnos, puedan hacer un balance provisional del camino recorrido y del que todavía les falta por recorrer. Esto coincide con lo que señala Shepard (2006) respecto a que la evaluación debe quedar perfectamente integrada en la enseñanza y debe retroalimentar el aprendizaje continuo.

De acuerdo con Bordas y Cabrera (2001) las implicaciones en la evaluación desde una perspectiva constructivista son las siguientes:

1. Promover acciones evaluativas que pongan en juego la significatividad (funcionalidad) de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la resolución de problemas, aplicación a distintos contextos, en la construcción de nuevos conocimientos.
2. Evitar los modelos memorísticos en los que sólo se pone de manifiesto la capacidad para reconocer o evocar.
3. Promover actividades y tareas de evaluación que tengan sentido para el alumnado.
4. Utilizar una gama variada de actividades de evaluación que ponga en funcionamiento los contenidos en contextos particulares diversos. Lo importante es contextualizar, es decir, variar tanto cuanto sea posible los marcos en los que se evalúa.
5. Evaluar el mismo contenido con distintas técnicas: una actividad de evaluación es parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de relaciones del significado que explora, es previsible que el alumno o alumna disponga de otras relaciones significativas que el instrumento o procedimiento de evaluación que se utiliza no logra alcanzar.

A continuación se presenta un instrumento para evaluar los aprendizajes que considera al estudiante como un sujeto activo, constructor de su propio aprendizaje y con la capacidad para evaluarlo por sí mismo. Este instrumento integra la evaluación a la enseñanza y permite que los alumnos adquieran cada vez mayor autonomía como aprendices.

2.2.4 El portafolio como instrumento de evaluación del aprendizaje y la enseñanza.

Artel y Spandel (1992, citados en Klenowski, 2007, p. 13) definen al portafolio como:

“...una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión”..

“El uso del portafolio es un proceso educativo en sí mismo, ya que su propio desarrollo debe evaluarse y su realización es una fase del aprendizaje continuo”. (Klenowski, 2007, p. 14). Este autor y muchos otros no ven al portafolio como un fin en sí mismo, sino como una herramienta a partir de la cual se obtiene un aprendizaje exitoso. Tanto el proceso como el resultado final son importantes, a lo largo de la elaboración del portafolio, el estudiante desarrolla habilidades cognoscitivas y metacognoscitivas como observar, planificar, reflexionar y autoevaluar; de esta forma no puede separarse de los pasos implicados en su proceso de gestión. (Klenowski, 2007).

Por su parte, Díaz Barriga (2006) explica por qué los portafolio son útiles como una evaluación auténtica del desempeño:

“El portafolio permite evaluar lo que las personas *hacen*, no sólo lo que *dicen* que hacen o lo que *creen* saber. Puesto que se centra en el desempeño mostrado en una tarea auténtica, los portafolio permiten identificar el vínculo de coherencia entre los saberes conceptual y procedimental, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinada, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación”. (p. 146)

La evaluación por portafolio es una evaluación del desempeño y en determinadas situaciones se convierte en una evaluación auténtica. Es una evaluación del desempeño porque los estudiantes tienen que demostrar que son capaces de ejecutar determinadas tareas (escribir un ensayo, resolver un problema, conducir una indagación) y porque evalúa el conocimiento procedural, no sólo el declarativo, al incursionar incluso en la actitud y disposición hacia el trabajo realizado. Puede convertirse en una evaluación auténtica si la demostración de los aprendizajes buscados ocurre en escenarios de la vida real o en situaciones de probada relevancia social o profesional (Díaz Barriga, 2006)

Autores como Airasian (2001), Arends (2004) o McKeachie (1999) (en Díaz Barriga 2006) y Danielson y Abrutyn (1999) hacen énfasis en que las colecciones de trabajos del portafolio son conformadas deliberadamente, tienen un propósito. “En ningún caso la integración de portafolio se reduce a una agrupación indiferenciada de todo lo hecho, sin otra lógica que reunir los productos del alumno” (Díaz Barriga, 2006, p. 148- 149).

Tipos de portafolio.

Existen diversas categorías en el empleo del portafolio, una de ellas es la propuesta por Danielson y Abrutyn (1999) quienes mencionan tres: de trabajo, de presentación y de evaluación.

Portafolio de trabajo.

“Son un proyecto abarcador de ‘toda la operación’” (Danielson y Abrutyn, 1999, p. 15-16). Contiene los trabajos en curso y muestras de lo que ya se ha realizado, pero esta colección es deliberada, no sólo acumulativa y está guiada por los objetivos de aprendizaje.

Son útiles porque a partir del análisis y reflexión sobre estos trabajos, el alumno, guiado por el maestro puede convertirlos en portafolio de presentación o en portafolio de evaluación. Aquí se reúnen los trabajos que son prueba de los puntos

fuertes y débiles respecto al logro de los objetivos de aprendizaje (Danielson y Abrutyn, 1999).

Portafolio de presentación, de exhibición o de los mejores trabajos.

Como su nombre lo dice, estos portafolio se componen por la selección de los trabajos que enorgullecen a los estudiantes. Contribuyen a consolidar una cultura de aprendizaje en el aula, los estudiantes se comprometen más con este proceso al experimentar la alegría y sensación de logro cuando presentan sus trabajos e interpretan su significado (Danielson y Abrutyn, 1999).

Son empleados para “demostrar el nivel más alto de realización alcanzado por el alumno” (Danielson y Abrutyn, 1999, p. 19). Pueden ser mostrados a otras personas –desde próximos maestros a futuros empleadores- para dar a conocer la calidad del trabajo logrado.

Portafolio de evaluación diagnóstica.

Su función principal es la documentación del aprendizaje del estudiante en relación con los objetivos curriculares específicos, por lo tanto, el contenido del curso será lo que determine la selección de los trabajos que se presentarán en el portafolio. De aquí surge la importancia de que los objetivos curriculares “expliciten con exactitud qué deben hacer los alumnos y *lo bien que deben hacerlo*” (Danielson y Abrutyn, 1999, p. 23).

En el primer caso de los portafolio de presentación el interés se centra en valorar el nivel de dominio, la “maestría” en el aprendizaje; en el de evaluación se muestra el proceso de crecimiento gradual o el contraste entre el desempeño del alumno en los estados inicial y final (Díaz Barriga, 2006).

“La metodología de evaluación del aprendizaje basada en portafolio implica delimitar sus propósitos, los criterios de selección y desempeño pertinentes, así como una serie de formatos claros y consensados para asignar una calificación o ponderar su calidad” (Díaz Barriga, 2006, p. 148- 149).

Los trabajos que pueden integrar un portafolio tienen una gran diversidad: ensayos, series de problemas resueltos, trabajos artísticos, exámenes, tareas extra clase, proyectos específicos, trabajos grupales, reportes de lecturas realizadas, reflexiones personales, listas de chequeo, videos, cintas de audio y planes, entre otros. La evaluación por portafolio es una opción apropiada cuando los alumnos se involucran en tareas y actividades que impliquen: solucionar problemas, generar proyectos o analizar casos y especialmente, cuando los alumnos realizan propuestas originales (Díaz Barriga, 2006).

Además, involucrarse en la elaboración de portafolios implica la autoevaluación por parte del alumno, el diálogo y la conversación alumno-maestro y el desarrollo metacognitivo. A continuación se da una breve descripción de cada uno de estos elementos.

El diálogo como elemento esencial en la construcción del portafolio.

“Los actos de construir, presentar y reflexionar sobre los contenidos o las pruebas de un portafolio, son procesos importantes tanto para los profesores como para los estudiantes en todas las fases de su docencia y aprendizaje” (Klenowski, 2007, p. 45).

Klenowski (2007) indica que la importancia del diálogo, de la entrevista o de la “conversación de aprendizaje” en el proceso de evaluación ha sido reconocida por autores como Broadfoot, 1986; Munby con Phillips y Collinson, 1989; Francis, 1994 y Smith, 1994. Involucrar a los alumnos en un diálogo evaluativo, es un medio para proporcionar una riqueza de puntos de vista sobre e impacto de la enseñanza. En particular, se obtiene información sobre el alumno que puede ser de gran importancia para el docente.

El proceso de conformación del portafolio requiere un diálogo entre el profesor y el estudiante. La interacción con el docente ayuda a los alumnos a identificar su propio aprendizaje así como sus estilos preferidos. El profesor puede facilitar al

estudiante un aprendizaje más significativo, cuando el alumno comparte con él este punto de vista metacognitivo (Klenowski, 2007).

Desarrollo metacognitivo.

Desde la perspectiva constructivista los procesos metacognitivos merecen especial atención, ya que en esta perspectiva, el progreso de los alumnos en su aprendizaje es concebido como un proceso en el que van tomando conciencia de aquellas acciones que les han permitido llegar a la solución de un problema o de los “errores” que lo han dificultado (Marchesi y Martin, 1998). Para Klenowski (2007, p. 46) “El desarrollo metacognitivo es una aspiración importante para poder llevar a cabo las formas alternativas de evaluación, como es el uso del portafolio”.

Según Marchesi y Martin (1998, p. 414) “Se trata de enseñar a los alumnos a aprender a construir su forma personal de aprender”. La metacognición hace referencia al conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos de pensamiento (Bruning et al, 2004). Implica reflexionar sobre nosotros mismos como aprendices (Klenowski, 2007).

Se ha definido la metacognición como:

“Pensamientos conscientes y deliberados que tienen a su vez otros pensamientos como objetivos, [...] no son sólo potencialmente controlables por la persona que los experimenta, sino que también son potencialmente registrables y accesibles al investigador (o profesor)”

(Hacker, 1998, p. 8, citado en Klenowski, 2007, p. 46).

También es importante ser conscientes de las propias emociones surgidas durante las situaciones de aprendizaje. Cuando un individuo es capaz de entender el lugar que ocupan las emociones en el aprendizaje y posee la capacidad para contenerlas, gestionarlas y tolerarlas, es posible que se autorregule y controle mediante la planificación, control personal, valoración y aplicación de cambios; “actitudes básicas para este siglo en que los individuos están afrontando lo

desconocido en un contexto de cambios continuos e impredecibles” (Klenowski, 2007, p 47).

Se puede conceptualizar a la metacognición en términos de conocimiento metacognoscitivo, que hace referencia a la reflexión sobre lo que se sabe; habilidad metacognoscitiva que se refiere al pensamiento sobre lo que se hace y finalmente, a la experiencia metacognoscitiva, que implica la reflexión sobre los estados cognoscitivos o afectivos actuales (Klenowski, 2007).

Klenowski (2007) menciona dos características fundamentales de la metacognición: la autovaloración y la autogestión del conocimiento. La primera incluye: a) Lo que piensan los aprendices respecto a sus conocimientos y habilidades; b) Sus estados afectivos en relación a estos conocimientos y habilidades, motivación y características.

La autogestión es la reflexión sobre el pensamiento en acción que ayuda al individuo a organizar los aspectos de la resolución de problemas.

Para el buen uso del portafolio es necesario realizar una autoevaluación certera de lo que se sabe, la cual conduce a una autorregulación efectiva, es decir, cuando los estudiantes son conscientes del estado de su conocimiento pueden autodirigir de forma efectiva su aprendizaje (Klenowski, 2007).

A través de los procesos de reflexión y de autovaloración, que van unidos al desarrollo de un trabajo de portafolio, puede reforzarse la opinión de los estudiantes sobre su propio pensamiento. Los profesores son los responsables de concientizar a los estudiantes sobre los procesos metacognoscitivos importantes para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas disertando sobre las cualidades motivacionales y cognoscitivas del pensamiento. Esta información les ayuda a ser más conscientes de los aspectos de su propio pensamiento cuando autovaloran o reflexionan sobre su propio trabajo. De este modo la metacognición ilumina el propio pensamiento y desarrolla el aprendizaje independiente. Cuando los profesores comprenden la manera de pensar y aprender de sus estudiantes,

están más capacitados para motivar, apoyar y estimular su desarrollo de forma apropiada (Klenowski, 2007, p. 48).

El proceso de construcción de portafolio, tiene como objetivo un traspaso progresivo de la responsabilidad de la evaluación desde el profesor al alumno. Se trata de desarrollar en el alumno la capacidad de hacer suyos los objetivos del aprendizaje y los criterios que se van a utilizar para evaluarlo. De esta manera, el profesor deja de ser el agente exclusivo de la evaluación y son los alumnos y sus compañeros quienes pasan a desempeñar un papel fundamental (Marchesi y Martin, 1998).

La autoevaluación.

Al realizar un portafolio los participantes deben seleccionar de entre varios trabajos, aquéllos que muestren la competencia lograda respecto a un estándar particular. Esto requiere que ellos reflexionen sobre su aprendizaje y su rendimiento de forma crítica (Klenowski, 2007).

Es importante que se propongan espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, según ciertos criterios que ellos aprenderán principalmente a partir de la valoraciones relevantes realizadas por los propios profesores (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Para que los alumnos aprendan a hacer esta evaluación por sí mismos es necesario que tengan claros los indicadores que permiten emitir un juicio de valor sobre la corrección de las acciones realizadas. El conocer los criterios de evaluación permite al estudiante identificar aquellos aspectos relevantes de la tarea y centrar su atención y sus esfuerzos en ellos, pero también le permite identificar los errores, tomar conciencia de sus causas e intentar corregirlos, todo ello con progresivos niveles de autonomía (Marchesi y Martin 1998).

Klenowski (2007) considera necesario hacer una diferenciación entre estándares y criterios. Los criterios son las dimensiones relevantes para una valoración y los estándares son los niveles particulares utilizados como puntos de referencia.

“Tanto los criterios como los estándares son elementos clave del discurso educativo y es posible que se elaboren juicios fiables aun cuando no se utilicen los criterios de forma explícita; en estos casos las valoraciones serían válidas respecto al alcance que el evaluador acepte como competente” (Sadler 1985, p. 286, citado en Klenowski, 2007, p. 42).

Una herramienta más que contribuye a que los alumnos desempeñen un papel más protagónico en la evaluación y tengan una mayor autonomía respecto a su propio aprendizaje son las rúbricas y se pueden usar en combinación con la evaluación por portafolio para definir con mayor claridad los criterios que permitan valorar con precisión las habilidades y destrezas de los alumnos así como las características de los productos (Díaz Barriga, 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Enseguida se presentan las características de las rúbricas.

Díaz Barriga (2006, p.134) define las rúbricas como: “guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o de una producción determinada”. Para esta autora, son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. Su uso es apropiado en la evaluación de procesos y productos relacionados con el arte, el diseño y la intervención profesional, entre otros y “son pertinentes para evaluar tareas que no implican respuestas correctas, sino más bien aquéllas donde lo importante es decidir el grado en que ciertos atributos están presentes o no en el desempeño del alumno” (p. 135). Por último nos hace dos notas precautorias respecto al diseño y empleo de las rúbricas:

- Es importante comprender que los criterios que se identifican y definen en un momento dado no son los únicos posibles ni tienen un carácter absoluto. Distintos maestros pueden identificar ya sea diferentes criterios o bien niveles de ejecución o desempeño más o menos complejos de acuerdo a

las características de sus alumnos, del grado de avance obtenido respecto del programa curricular y del tipo de tareas o proyectos requeridos. Lo que sí es muy importante es que se desarrollen criterios que resulten adecuados y comprensibles para los estudiantes en un contexto educativo dado.

- La identificación de criterios de desempeño es un proceso continuo, que requiere más de un intento. Se debe revisar la lista inicial de criterios a partir de las producciones y desempeño que muestran los alumnos a lo largo de la unidad de trabajo, del ciclo o curso de enseñanza- aprendizaje.

Otro aspecto que resulta relevante en la evaluación es el uso del video en el portafolio ya que permite una evaluación más fina del proceso de aprendizaje y a la vez favorece la metacognición cuando se analizan las acciones realizadas durante la práctica docente, por lo que es importante puntualizar lo siguiente:

La utilización del video con propósitos de formación del docente, en el nivel inicial, se ha convertido en una práctica frecuente. Esta estrategia genera espacios de auto reflexión y análisis del propio actuar, basados en la idea de que el hecho de contemplarse diacrónicamente, como espectador, genera procesos intrínsecos que se inscriben en tres planos: (Calzada, 2010, p. 3)

1. Plano perceptivo. Corresponde a la toma de conciencia (al realismo).
2. Plano dinámico. Relacionado con la motivación, el interés y la satisfacción.
3. Plano del aprendizaje. Relacionado con el logro de las competencias.

Dentro de este esquema, Guardia (1990) realizó una investigación en la que evaluó el papel que desempeña el video como facilitador del paso de la teoría a la práctica en un proceso de formación docente. En este estudio, con un diseño de grupo control pre- test, pos- test, participaron 20 alumnos de primer curso de Magisterio. Los participantes fueron asignados al azar a dos grupos, el control y el experimental. En el grupo control se realizaron sesiones de enseñanza sin utilizar el video como herramienta para retroalimentar a los participantes, mientras que en

el grupo experimental, sí se utilizaban los videos para retroalimentar la práctica docente de los alumnos. Entre sus principales resultados, el autor reporta que:

El uso del video proporciona un conocimiento mejor y más realista de si mismo y un mayor ajuste entre metas y logros (plano perceptivo); “Un deseo mayor de mejora y unos logros mayores” (p. 382); favorece el aprendizaje de conductas complejas, aquellas en las que intervienen aspectos verbales y no verbales conjuntamente, aquellas que suponen organización y reorganización de un conjunto de variables e integración de destrezas, dominadas o conocidas, en nuevos esquemas de trabajo; produce una mayor capacidad de análisis y autoevaluación (plano del aprendizaje).

El texto presentado por Calzada (2010), da cuenta de la experiencia que se vivió al utilizar la video grabación en las prácticas docentes de seis alumnas del último año de formación de las alumnas de la licenciatura de educación preescolar de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños. Las alumnas fueron video grabadas en dos ocasiones durante una hora en su práctica en el salón de clase al inicio del ciclo escolar y seis meses después. Cada alumna, en su momento, observó sus videos, los analizó de manera individual y los presentó al grupo para discutir aspectos como: expresión corporal, uso de la voz y formas de diálogo e interacción con los niños. A partir de este trabajo, concluye que: “La posibilidad de la video grabación de la práctica docente, resultó una experiencia que permitió identificar con mayor claridad las competencias que faltan por desarrollar para enfrentar con mayor posibilidad de éxito la atención a un grupo de niños preescolares” (p. 5).

Como puede verse, el uso del video es un elemento con el que se puede favorecer la reflexión sobre la práctica, lleva a los maestros a involucrarse en procesos metacognoscitivos que les permitirán no sólo identificar sus fortalezas y debilidades, sino analizar estos resultados para seguir haciendo bien lo que hacen bien y saber qué hacer para mejorar lo que hacen mal. El video puede ser un valioso componente en la evaluación por portafolio.

Para concluir con este apartado es posible decir que el portafolio es útil como estrategia de evaluación del aprendizaje debido a que permite: (Díaz Barriga, 2006, p. 149)

- Supervisar el avance de los alumnos a lo largo del ciclo educativo en cuestión.
- Ayudar a los alumnos a evaluar su propio trabajo y a identificar sus logros y problemas.
- Dar información a los profesores acerca de lo apropiado del currículo y de la enseñanza conducida, a fin de planear los cambios pertinentes.
- Establecer criterios y estándares, así como construir instrumentos múltiples para la evaluación del aprendizaje en diferentes esferas.
- Ponderar el aspecto cualitativo de la evaluación con el cuantitativo.

Por lo expuesto hasta ahora, es posible apreciar la utilidad del portafolio para la evaluación desde el enfoque constructivista. Es una herramienta que permite presentar productos que reúnen las características del aprendizaje situado, que pueden ir desde proyectos aplicados por los maestros en el salón de clases, así como reflexiones sobre los aprendizajes y videos que reflejan la práctica real de las maestras.

La evaluación de los aprendizajes de los participantes del diplomado está basada en una carpeta de aprendizajes que presentan al finalizar el curso. En el siguiente capítulo se describen a detalle los productos y sus características, así como el procedimiento seguido para su evaluación.

CAPÍTULO 3. MÉTODO.

El objetivo del presente reporte fue evaluar los aprendizajes de los participantes de un Diplomado con enfoque constructivista.

3.1 Participantes .

Tres participantes de trece que integraron el grupo cursó el diplomado entre los meses de septiembre de 2008 y junio de 2009.

Inicialmente el grupo se conformó de trece participantes de las cuales 3 se dieron de baja antes de terminarlo. Una maestra tuvo que hacerlo debido a que perdió el trabajo, otra participante, por cambio de residencia y la tercera asistente consideró excesiva la carga de trabajo. De las 10 integrantes que sí concluyeron el Diplomado, tres de ellas no entregaron carpeta de aprendizajes por lo que no pudieron ser evaluadas. A la autora del presente reporte, le correspondió evaluar la carpeta de aprendizajes de tres de estas participantes, quienes constituyeron la muestra sobre la que se realiza el presente informe.

Características de las participantes evaluadas.

Las tres participantes eran mujeres, en un rango de edad entre los 30 y los 50 años. Provenientes de 2 escuelas con orientación constructivista, las diferencias principales entre estas escuelas eran que una era bicultural y la otra no, y la primera atendía a una población de nivel socioeconómico alto, mientras que en la segunda predominaban familias de nivel socioeconómico medio. Las tres maestras habían obtenido la Licenciatura en Educación Preescolar a través del examen de CENEVAL y las tres trabajaban frente a grupo. Dos de ellas eran titulares, estando entre 4 y 5 horas diarias frente al grupo. La otra maestra daba una clase de español de 40 minutos, una vez a la semana, a todos los grupos. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Grado de estudios, puesto y tiempo frente a los niños de los participantes del Diplomado (los nombres de las maestras han sido cambiados para proteger su confidencialidad).

	Nivel máximo de estudios	Puesto	Atiende a más de un grupo	Tiempo frente a cada grupo
Carolina	Licenciatura en educación preescolar CENEVAL	Maestra de español	Sí	40 min. a la semana por grupo
Emma	Licenciatura en educación preescolar CENEVAL	Coordinadora de inglés de 1º y 2º de preescolar / Titular de K1	No	5 horas diarias
Alejandra	Licenciatura en educación preescolar CENEVAL	Titular de K2	No	4 horas diarias

3.2 Escenario.

El diplomado se llevó a cabo en las instalaciones de la asociación, ubicadas en el sur de la ciudad. El salón en el que se realizaron las sesiones tenía cupo para 15 personas, estaba equipado con sillas y mesas que permitían el trabajo en grupo completo o en equipos y se contaba con un cañón, DVD y pizarrón blanco para plumones.

3.3 Instrumentos.

Los instrumentos usados para la evaluación de los aprendizajes fueron de dos tipos: de autoevaluación y seis rúbricas que dan cuenta de los aprendizajes que tienen que lograr las participantes en cada uno de los módulos del diplomado.

Instrumentos de evaluación utilizados por el capacitador:

El capacitador utilizó un conjunto de rúbricas diseñadas para evaluar los distintos productos presentados por las alumnas. Están construidas a manera de matrices de dos entradas. En la columna de la izquierda se presentan los criterios o aspectos que se consideran importantes para un producto de calidad y en las columnas de la derecha la definición cualitativa de estos aspectos, organizada de acuerdo a tres valoraciones cualitativas: cumple con lo esperado, está cerca de lo

esperado o está por debajo de lo esperado. Estas rúbricas se presentan en los anexos 1 a 6 y se describen brevemente a continuación:

Rúbrica 1. Organización de espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente.

En esta rúbrica se considera la evaluación de dos productos: la propuesta de organización del espacio físico y la propuesta de organización de los horarios y rutinas.

En el anexo 1 se presenta cuáles son los aspectos que se valoran y cómo están organizados de acuerdo a los niveles mencionados: cumple con lo esperado, está cerca de lo esperado o está por debajo de lo esperado.

Rúbrica 2. Interacción adulto- niño en el programa preescolar vigente.

En esta rúbrica se consideran tres productos: reporte de estrategias para crear un clima socio- emocional propicio, reporte de estrategia para la mediación del conflictos y dos videos de un grupo pequeño dirigido por la maestra en los que se contemplan tres criterios: promoción del aprendizaje activo, estructura de la actividad e interacción adulto niño.

En el anexo 2 se encuentra la rúbrica en donde se especifica cuáles son los aspectos considerados y cómo se valoran para determinar si el producto cumple con lo esperado, está cerca de lo esperado o por abajo de lo esperado.

Rúbrica 3. El proceso de observar, evaluar y planear.

Esta rúbrica valora dos productos: la elaboración de anécdotas y el reporte de una categoría del Registro de Observación del Niño (RON).

En el anexo 3 se presenta la rúbrica en la que se especifican los aspectos considerados y cómo se organizan para su valoración.

Rúbrica 4. El trabajo con la familia.

En esta rúbrica se valoran dos productos presentados por los participantes: la propuesta de trabajo con padres de familia y la propuesta de un taller para padres.

En el anexo 4 se encuentra la rúbrica para valorar estos productos.

Rúbrica 5. Diseño de situaciones didácticas con base en el PEP 04

Los productos que se valoran en esta rúbrica son las situaciones didácticas que diseña el participante sobre cada uno de los campos formativos del PEP 04. En total son seis

En el anexo 5 se presenta la rúbrica que se emplea para valorar las situaciones didácticas.

Rúbrica 6. Elaboración de reportes de lectura.

En esta rúbrica se presentan los aspectos a valorar en los reportes de lectura. Estos se relacionan con:

- a) Porcentaje de reportes entregados.
- b) Resumen ideas centrales.
- c) Reflexiones relacionadas con su vida persona y/o profesional.

Esta rúbrica se presenta en el anexo 6.

Instrumentos de autoevaluación utilizados por los participantes:

Lista de verificación para el arreglo del salón de clase (Barocio, 1993).

Este instrumento, que consta de 48 indicadores, tiene como propósito evaluar la distribución del espacio, el equipamiento de las áreas en las que está dividido el salón de clase así como el almacenamiento y la exhibición de los materiales. Un extracto del instrumento se presenta en el anexo 1. La versión completa se puede consultar en Barocio (1993, p. 94 a 97).

3.4 Descripción del Diplomado.

En esta sección se describirán las características generales del Diplomado, la estructura de las sesiones y asesorías y la evaluación final de los aprendizajes.

3.4.1 Características generales.

El Diplomado está diseñado para impartirse a educadores, psicólogos, pedagogos, directivos y en general a los profesionales interesados en la educación preescolar.

Tiene como finalidad formar a los participantes dentro del enfoque constructivista de la educación para que sean capaces de desarrollar las competencias de los niños de nivel preescolar.

En cada módulo, las maestras deben realizar actividades en su salón de clases en las que apliquen lo aprendido durante las sesiones e incorporar evidencias de esta aplicación en una carpeta que entregan al finalizar el Diplomado como el producto de su aprendizaje. Los temas de estos proyectos son:

1. Organización del espacio físico.
2. Interacción adulto- niño.
3. El proceso de observación- planeación- evaluación.
4. Vinculación escuela hogar.
5. Promoción de las competencias de los seis campos formativos del PEP 2004.

Los productos solicitados a las maestras implican que apliquen lo aprendido en las sesiones, en su práctica docente. Esto da la oportunidad al capacitador de valorar su desempeño en situaciones reales. Así mismo, se pide a los participantes que reflexionen sobre los resultados obtenidos para que ellos mismos autoevalúen su práctica. A lo largo del diplomado se tienen la oportunidad de analizar y discutir estos resultados con los participantes.

3.4.2 Estructura de las sesiones y de las asesorías.

Una preocupación importante en el Diplomado es lograr que cada sesión lleve a los participantes a la reflexión y a la construcción de conocimientos, por lo tanto, la sesión incluye actividades que permitan a las maestras:

1. Recuperar sus conocimientos previos respecto al tema por medio de actividades en pequeños grupos. Esto las obliga a organizar sus ideas, presentarlas de tal manera que sus compañeras las entiendan y a confrontarlas con las de las demás personas. En este proceso pueden encontrar puntos en común y puntos en conflicto que las llevan a cuestionar su propio marco de referencia.
2. Abordar los contenidos de la sesión de manera activa, en búsqueda de la solución a las dudas e inquietudes surgidas de la actividad de apertura. Analizan las ideas propuestas y las discuten con el grupo completo.
3. Aplicar las ideas discutidas y analizadas a un problema cercano a su experiencia real. En estas actividades los participantes se enfrentan a una situación en la que pueden poner en juego los conocimientos adquiridos con la ventaja de analizar la experiencia en pequeños grupos dentro de los que podrán expresar sus dudas y resolver las dificultades que enfrenten, clarificando y afianzando los nuevos conocimientos.
4. Sintetizar los aprendizajes obtenidos al finalizar la sesión y reflexionar sobre cómo puede aplicarlos en su práctica docente.

Como ya se mencionó, para cerrar el módulo, se realiza una sesión de asesoría. En estas sesiones la dinámica cambia, ya que se trata de trabajar de manera más individualizada con cada participante, así que es común que se asignen horarios específicos para cada participante o que se trabaje en grupos de 2 o 3 participantes. El objetivo de estas sesiones es analizar los proyectos realizados y se hacen sugerencias y comentarios para afinar, aclarar o modificar esos productos. Los participantes retoman esta retroalimentación para conformar la carpeta de aprendizajes que entregan al final del diplomado.

3.4.3 Descripción del contenido de las carpetas de aprendizaje o portafolio.

En las carpetas se deben incluir los productos que los participantes realizan durante el Diplomado. En total son 6 productos, 5 corresponden a los temas generales del Diplomado y el último incluye los reportes de las lecturas que realizaron en el curso. Los temas generales del Diplomado son:.

1. Organización del espacio físico.
2. Interacción adulto- niño.
3. El proceso de observación- planeación- evaluación.
4. Vinculación escuela hogar.
5. Promoción de las competencias de los seis campos formativos del PEP 2004.

El sexto producto como ya se mencionó lo constituyen los reportes de las lecturas realizadas a lo largo del Diplomado

A continuación se hará una breve descripción de cada producto. En el anexo 8 se incluye la síntesis de cada tema por si el lector necesita consultarlos.

Producto 1. Organización del espacio físico.

Descripción:

Para este tema las maestras tienen que presentar evidencias de los cambios realizados en su salón de clase a partir de los principios del arreglo del salón, según el modelo planteado dentro del Diplomado. Estas evidencias consisten en:

Salón antes: aplicación de la lista de chequeo del arreglo del salón (Barocio, 1993), plano del salón y fotos de los espacios y los materiales.

Propuesta de modificación: a partir de la información de la lista de chequeo y el análisis de su espacio las maestras identifican los aspectos a modificar y hacen un plan de acción.

Salón después: las maestras presentan las evidencias del cambio realizado, en un nuevo plano del salón y fotos de los cambios en los espacios y los materiales.

Producto 2. Interacción adulto- niño.

Descripción:

En este tema se pide a los participantes tres productos:

1. Una narración de una actividad realizada en la que hayan usado una o varias de las estrategias para crear un clima socio- emocional propicio. En este producto ellas deben explicar las estrategias que usaron y dar ejemplos de los efectos que tuvieron en los niños.
2. Una narración de una situación en la que se presentó un conflicto entre los niños y cómo se actuó para su solución. La narración debe ir acompañada de un análisis en el que los participantes expliquen los pasos que siguieron para solucionar el conflicto y una reflexión en la que evalúen sus fortalezas y aspectos a trabajar.
3. Presentación de dos videos en los que la maestra lleve a cabo una actividad en grupos pequeños. El primer video se presenta a la mitad del diplomado y el segundo, se presenta al final. En ellos se observa qué tanto la maestra ha incorporado en su práctica los principios para promover el aprendizaje activo en los niños y para crear de un clima socio- emocional de apoyo a este aprendizaje.

Producto 3. El proceso de observación- evaluación- planeación.

Descripción:

En este tema los participantes tienen que entregar dos productos:

1. Un registro anecdótico basado en las competencias de los campos formativos y un ejemplo de una planeación de actividades diarias basada en las anécdotas registradas. Esto implica que los participantes desarrollen la habilidad de tomar

anécdotas en su trabajo cotidiano, afinando su capacidad de observar e identificar intereses y competencias de los niños en todos los campos formativos.

2. El reporte de una categoría del Registro de Observación del Niño. Lo cual implica que los participantes entiendan y manejen la lógica de este instrumento.

Producto 4. Vinculación escuela- hogar.

Descripción:

Se piden tres productos a los participantes:

1. Reporte de actividades y estrategias que se implementan en su escuela.
2. Propuesta de actividades o estrategias que se pueden incorporar.
3. Propuesta de un taller para padres para comunicarles las características generales del programa educativo de la escuela.

Producto 5. Promoción de las competencias de los seis campos formativos del PEP 2004.

Descripción:

Los participantes deben presentar el diseño de una situación didáctica para cada uno de los campos formativos, en las que se promuevan las competencias del PEP 04 a través de los elementos del enfoque constructivista.

Producto 6. Reportes de lectura.

Cada sesión del Diplomado incluye una serie de lecturas que tienen la intención de aportar información básica necesaria para que los participantes se involucren en las sesiones con un cierto nivel de conocimientos.

Los participantes deben entregar al inicio de las sesiones un reporte de lecturas en el que incluyan: la referencia de la lectura, un resumen de las ideas centrales y un apartado en el que hagan sus comentarios respecto a la lectura.

Una vez descritos los productos esperados, se describirá a continuación el procedimiento que se sigue para evaluar las carpetas.

3.4.4 Evaluación de la carpeta de aprendizajes de los participantes.

Al final del diplomado los participantes entregan una carpeta con los productos descritos en el apartado anterior. En la tabla 2 se presentan los temas y los productos correspondientes de una manera más esquemática.

Tabla 2. Temas del Diplomado y los productos a entregar por los participantes.

Tema	Producto
1. Organización de espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente.	1. Propuesta de organización del espacio físico. 2. Propuesta de organización de los horarios y rutinas.
2. Interacción adulto niño en el programa preescolar vigente.	1. Reporte de estrategias para crear un clima socio-emocional propicio. 2. Reporte de estrategia para la mediación de conflictos. 3. Presentación de dos videos sobre la actividad de grupos pequeños dirigido por el participante.
3. El proceso de observar, evaluar y planear.	1. Registro de anécdotas. 2. Planeación basada en anécdotas. 3. Reporte de una categoría del Registro de Observación del Niño.
4. El trabajo con la familia.	1. Reporte de actividades y estrategias que se implementan en su escuela. 2. Propuesta de actividades o estrategias que se pueden incorporar. 3. Propuesta de un taller para padres para comunicarles las características generales del programa educativo de la escuela.
5. Campos Formativos	1. Elaboración y clasificación de anécdotas por campo formativo, aspecto y competencia. 2. Diseño de situación didáctica por campo formativo.
6. Reportes de lectura	Resumen y comentarios de las lecturas hechas durante el diplomado

El capacitador revisa estos productos de acuerdo a las rúbricas de cada tema, identifica los aspectos que sí contempló el participante, así como los que no incluyó y da su valoración en términos de los siguientes niveles: cumple con lo esperado, está cerca de lo esperado o está por debajo de lo esperado.

Finalmente, el capacitador elabora el reporte de evaluación para el participante en el que especifica los aspectos completos y en los casos necesarios, da recomendaciones para que se completen.

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los participantes del Diplomado.

CAPÍTULO 4. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de tres de los participantes del diplomado. Estos resultados se organizan en los siguientes aspectos: 1. La evaluación de los productos sobre la aplicación del enfoque constructivista en el aula (temas y rúbricas 1 al 4); 2 La evaluación de situaciones didácticas con base en el PEP 04 (tema y rúbrica 5); y 3 La reflexión sobre las lecturas que se solicitan en el diplomado (rúbrica 6).

En los anexos 9 a 11 se presentan las tablas de cada participante, que concentran los resultados en cada uno de los tres aspectos evaluados.

Resultados de Carolina¹.

1. Evaluación de la aplicación en el aula del enfoque constructivista.

En este aspecto se evalúan los siguientes temas relacionados con la aplicación del enfoque constructivista en el aula: Organización de espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente, interacción adulto niño en el programa preescolar vigente, el proceso de observar, evaluar y planear y el trabajo con la familia.

Se puede observar que en el tema 1. Organización del espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente, esta participante, fue capaz de identificar cambios necesarios en su salón de clase a partir de los principios presentados para este tema y cubrió casi todos los aspectos requeridos, con excepción del principio de establecer las áreas del salón en relación a los tipos de juego en los que se involucran los niños. Con base a la rúbrica para valorar este tema se considera que Carolina cumple con el nivel requerido.

¹ Los nombres de las participantes fueron cambiados para proteger su anonimato.

Respecto a la organización de horarios y rutinas, realizó cambios significativos de acuerdo a sus necesidades específicas y partiendo de la propuesta presentada en el diplomado, por lo tanto este producto cumple con el nivel requerido.

En el tema 2. Interacción adulto- niño en el programa preescolar vigente, Carolina reportó haber incorporado estrategias para la creación de un clima socio emocional propicio para el aprendizaje y presentó en este reporte una reflexión sobre los efectos que éstas tuvieron en los niños. Así mismo, describió cómo utilizó estrategias de apoyo verbal y no verbal en su interacción con los niños, identificando aquéllas en las que podría mejorar. También presentó el reporte de cómo usó las estrategias para la mediación de conflictos sociales entre los niños, analizando sus fortalezas y aspectos a mejorar. Se considera entonces, que sus productos cumplen con el nivel requerido.

Evaluación de videos. En su primer video, Carolina planeó y realizó una actividad estructurada en la que se distinguían claramente un inicio, un desarrollo y un cierre. Además se observó que utilizó elementos para promover el aprendizaje activo como: materiales suficientes, diversidad de opciones, oportunidades para elegir y manipular. En la retroalimentación realizada por la capacitadora y el grupo, se le hizo notar la poca interacción física y verbal que existía entre ella y los niños y se analizaron algunas estrategias que podría utilizar para mejorar en este tema. Se consideró que el producto de Carolina se encontraba cerca del nivel requerido.

Carolina trabajó los aspectos que se le señalaron, pues en la presentación del segundo video, utilizó estrategias de apoyo verbal como el parafraseo y las preguntas abiertas, y se observó una mayor interacción y comunicación entre los niños, por tanto se consideró que este producto cumplía ya con el nivel requerido.

En el tema 3. El proceso de observar, evaluar y planear, el producto que presentó Carolina demostró que aprendió a registrar las observaciones de los niños a través

de anécdotas y a identificar la(s) competencia(s) mostrada(s) por el niño de acuerdo al programa preescolar vigente. Lo que no se observó fue que identificara a partir de estos registros, los intereses y necesidades de los niños, por lo que no los tomaba en cuenta al momento de la planeación. Así mismo, mostró dificultades para centrarse en la promoción de una competencia específica a la hora de desarrollar actividades, por lo tanto se consideró que su producto se encontraba cerca del nivel requerido.

En lo relativo a la evaluación, logró la comprensión y el manejo del Registro de Observación del Niño y redactó de manera clara el reporte para los padres de familia, aunque en algunos casos se le dificultó ubicar las anécdotas en el nivel apropiado. La valoración de este producto fue que cumplía con el nivel requerido.

En el tema 4. El trabajo con los padres de familia, Carolina, reportó que utilizaba una amplia variedad de estrategias en el programa de vinculación escuela hogar de la escuela en la que trabajaba; no obstante, a partir de las sesiones sobre este tema, incorporó algunas más relacionadas con la promoción de la lectura y la escritura y llevó a cabo el diseño, conducción y evaluación de un taller para padres, de manera aceptable y con buenos resultados, como lo demostró el producto que presentó en su carpeta.

Los resultados de Carolina en este aspecto pueden consultarse en la Tabla 1 del anexo 9.

2. La evaluación de situaciones didácticas con base en el PEP 04

Los resultados en este tema se analizan a partir de las anécdotas que elabora la participante para diseñar sus situaciones didácticas (SD). Otro elemento de análisis es la situación didáctica misma: se examina si es posible identificar de manera clara el inicio, el desarrollo y su cierre. También es importante analizar si las SD tienen relación entre ellas. Dos elementos importantes en este trabajo

consisten en: a) determinar si las actividades promueven el desarrollo de las competencias que se eligen, objetivo fundamental del PEP 2004; b) determinar si las actividades incluyen los elementos del aprendizaje activo, objetivo fundamental del diplomado. De esta forma tenemos 3 grandes rubros de análisis: 1) el uso de anécdotas y las características de las situaciones didácticas; 2) su potencialidad para desarrollar competencias en los niños; 3) la inclusión de los elementos del aprendizaje activo. Se espera que en general, las personas que asisten al diplomado sean capaces de lograr un buen dominio de estas actividades.

Carolina diseñó situaciones didácticas a partir de las anécdotas registradas y para conectar las diferentes actividades en vez de realizar actividades aisladas. La estructura estaba clara en términos de que fue posible reconocer el inicio, el desarrollo y el cierre de la situación didáctica, así como la relación entre las actividades propuestas y las competencias que se pretendía promover. En un principio, se observaron dificultades en la promoción del aprendizaje activo dentro de las actividades, aspecto que la participante logró incorporar en sus siguientes productos. Sin embargo, el aspecto de la evaluación del desempeño de los niños no se cubrió de manera consistente.

Los productos mejor logrados respecto a este tema fueron los de los campos formativos de Exploración y conocimiento del mundo y Expresión y apreciación artísticas. Mientras que el campo formativo de Pensamiento matemático, estuvo por abajo del nivel requerido. Carolina no presentó el producto del campo formativo de Comunicación y lenguaje.

Los resultados de Carolina en este aspecto pueden consultarse en la Tabla 2 del anexo 9.

3. Reflexiones sobre las lecturas.

El último aspecto de análisis se refiere a la evaluación de los reportes de lectura, en donde se valora, la entrega de sus textos, la capacidad de resumir las ideas centrales, y dos habilidades que se relacionan con la idea del profesional reflexivo: a partir de una lectura es capaz de a) expresar dudas y opiniones sobre el tema y b) realizar una reflexión que le permita vincular lo leído con su vida personal o profesional.

Se puede observar que Carolina realizó casi la totalidad de las lecturas requeridas. Sus reportes de lectura expresaban además sus dudas y opiniones, así como reflexiones en las que relacionaba lo leído con su vida personal y/o profesional. Los resultados de Carolina en relación a las lecturas se presentan en la Tabla 3 del anexo 9.

Evaluación global de Carolina.

Los resultados de Carolina en de cada uno de los tres aspectos evaluados permiten asegurar que al terminar el diplomado, había adquirido las herramientas relacionadas con la aplicación en el aula de un enfoque constructivista, con la capacidad de realizar situaciones didácticas con los elementos centrales que se plantean en el diplomado y con los objetivos que persigue el PEP 2004, un programa educativo basado en desarrollo de competencias.

Para fortalecer su desarrollo profesional se dieron las siguientes recomendaciones a Carolina para mejorar los aspectos que estuvieron por debajo del nivel requerido:

1. Considerar los tipos de juego que realizan los niños al decidir qué áreas se colocarán en su salón y el nombre que llevarán.

2. Continuar el estudio de los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.
3. Poner atención en la identificación y registro de los intereses individuales de los niños, para tomarlos en cuenta en su planeación.
4. Incluir en la planeación de las situaciones didácticas los criterios que se tomarán en cuenta para la valoración del desempeño de los niños.

Resultados de Alejandra.

1. Evaluación de la aplicación en el aula del enfoque constructivista.

Los productos que Alejandra presentó para el tema 1: Organización del espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente, no permiten apreciar que haya realizado algún cambio en el arreglo físico de su salón de clases. Respecto a la organización de horarios y rutinas, presenta una rutina diaria en la que es posible observar los periodos sugeridos por el diplomado como grupo pequeño, grupo completo y periodo de planeación- trabajo- recuerdo, sin embargo no presenta la justificación de por qué considera adecuada esta organización en base a los principios de la rutina diaria.

En el tema 2. Interacción adulto- niño en el programa preescolar vigente, Alejandra no presentó evidencias del uso que hace de las estrategias para la creación de un clima socio emocional propicio para el aprendizaje ni de sus efectos en los niños, tampoco incluye algún producto que demuestre el uso que hace del apoyo verbal y no verbal en su interacción con los niños. Respecto a la estrategia de mediación de conflictos en el aula se puede constatar que aplica parcialmente el proceso, pero no presentó una reflexión sobre sus fortalezas en el manejo de este proceso y sobre los aspectos que podría mejorar.

Evaluación de videos. En su primer video, Alejandra llevó a cabo una actividad estructurada en la que se distinguían claramente un inicio, desarrollo y cierre.

Además se observó que contempló elementos para promover el aprendizaje activo como: materiales suficientes, diversidad de opciones, oportunidades para elegir y manipular así como interacción y comunicación entre los niños y con la maestra. Un elemento que estuvo ausente fue el de la planeación por escrito de su actividad, lo cual le fue señalado por la capacitadora en la correspondiente retroalimentación.

En el segundo video, se observó que llevó a cabo una actividad estructurada, pero se descuidaron los elementos del aprendizaje activo: no se presentaron opciones para que los niños pudieran elegir. La interacción con los niños estuvo limitada a que ellos siguieran las ideas de la maestra y no se observó que ella compartiera el control de la actividad, aun cuando se presentaron oportunidades para que los hiciera. Respecto al plan de la actividad se pudo notar que no hubo correspondencia entre la competencia que se deseaba promover y lo que se presentó en el video.

En el tema 3. El proceso de observar, evaluar y planear, Alejandra registró las observaciones de los niños a través de anécdotas pero no presentó evidencias de identificar los intereses y necesidades de los niños a partir de ellas ni de tomarlos en cuenta al momento de la planeación. Así mismo, en el producto presentado no hizo una relación entre las anécdotas y los campos formativos del PEP 04, así como tampoco mostró haberlas utilizado como punto de partida para la planeación de las actividades solicitadas. En lo relativo a la evaluación, el producto presentado no demuestra que haya comprendido el procedimiento para completar correctamente el Registro de Observación del Niño. El reporte elaborado para los padres de familia requiere mejoras en la organización y redacción de la información.

En el tema 4. El trabajo con los padres de familia, Alejandra, no presentó producto alguno de los que le fueron solicitados.

Los resultados de Alejandra en este aspecto pueden consultarse en la Tabla 4 del anexo 10.

2. La evaluación de situaciones didácticas con base en el PEP 04

Alejandra diseñó situaciones didácticas a partir de las anécdotas registradas, lo cual significa un avance con respecto a lo que realizó en el tema 3, en el que no había logrado usar las anécdotas para diseñar actividades. En este producto Alejandra mostró habilidad para conectar las diferentes actividades en vez de realizar actividades aisladas. La estructura estaba clara en términos de que fue posible reconocer el inicio, desarrollo y cierre de la situación didáctica. En un principio, se observaron dificultades para relacionar las actividades propuestas con las competencias que se pretendía promover y en la promoción del aprendizaje activo, pero la participante mostró haberlo superado en los siguientes productos. No sucedió así con el aspecto de la evaluación del desempeño de los niños que no se cubrió de manera consistente.

Los productos mejor logrados en este tema, fueron los del campo formativo de Exploración y conocimiento del mundo y el de Expresión y apreciación artísticas, mientras que el de pensamiento matemático fue el menos logrado. No se presentó el producto del campo formativo de Comunicación y lenguaje.

Los resultados de Alejandra en este aspecto pueden consultarse en la Tabla 5 del anexo 10.

3. Reflexiones sobre las lecturas.

Se puede observar que Alejandra no realizó todas las lecturas. Aunque resumió las ideas centrales en ningún caso expresó dudas, opiniones y/o reflexiones sobre lo leído, por lo que se considera que este producto está por abajo de lo esperado.

Los resultados de Alejandra en este aspecto pueden consultarse en la Tabla 6 del anexo 10.

Evaluación global de Alejandra.

Los resultados de Alejandra muestran que realizó situaciones didácticas basadas en el PEP 04, retomando aspectos centrales del enfoque constructivista como la promoción del aprendizaje activo, sin embargo, los productos relativos a la aplicación del enfoque constructivista en el aula como disposición del espacio físico, organización de horarios y rutinas, interacción adulto- niño y relación con padres de familia, no cubrieron los criterios requeridos. Por último, la participante presentó evidencia de haber leído parte de las lecturas solicitadas, pero no externó opinión o reflexión alguna.

Tomando en cuenta estos resultados, se considera que la carpeta de aprendizajes de Alejandra está incompleta por lo que se le sugiere trabajar en los productos relacionados con la aplicación del enfoque constructivista en el aula y presentarlos nuevamente para su revisión.

Resultados de Emma.

1. Evaluación de la aplicación en el aula del enfoque constructivista.

Se puede observar que en el tema 1. Organización del espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente, esta participante, identificó los cambios necesarios en su salón de clase a partir de los principios presentados para este tema y cubrió casi todos los aspectos requeridos, sin embargo, no tomó en cuenta los tipos de juego en los que se involucran los niños al analizar las áreas y nombres de las áreas en su salón de clase. Respecto a la organización de horarios y rutinas, propuso acciones para modificar su rutina pero no presentó evidencias de haberlas llevado a cabo.

En el tema 2. Interacción adulto- niño en el programa preescolar vigente, Emma presentó un reporte en el que describió cómo había usado estrategias para la creación de un clima socio emocional propicio para el aprendizaje y junto con esta descripción presenté una reflexión sobre los efectos que observó en los niños. Así mismo, reportó por escrito el uso de estrategias de apoyo verbal y no verbal en su interacción con los niños e incluyó una reflexión sobre aquéllas que empieza a incorporar y la reacción de los niños. Finalmente, describe en otro documento un episodio en el que hace uso de estrategias para la mediación de conflictos sociales entre los niños, reflexionando sobre lo que le gustaría mejorar.

Evaluación de videos. En su primer video, Emma planeó y llevó a cabo una actividad estructurada en la que se distinguían claramente un inicio, un desarrollo y un cierre. Se observó que proporcionó suficiente material a cada niño, pero no incluyó ningún otro elemento para promover el aprendizaje activo como: diversidad de opciones, oportunidades para elegir y manipular. La interacción entre los niños fue poca y la interacción de la maestra con ellos se limitó a cerciorarse de que comprendieran y siguieran las instrucciones, conservando siempre el control del grupo. En la retroalimentación realizada por la capacitadora y el grupo, se le hizo notar la poca interacción física y verbal que existía entre ella y los niños y se analizaron algunas estrategias que podría utilizar para mejorar este aspecto. Así mismo se le hicieron observaciones sobre cómo podría compartir el control de la actividad con los niños. En la presentación de su segundo video Emma trabajó en la interacción con los niños, haciendo un mayor uso de preguntas abiertas, sin embargo se siguieron observando dificultades para compartir el control con los niños.

En el tema 3. El proceso de observar, evaluar y planear, Emma registró las observaciones de los niños a través de anécdotas e identificó la(s) competencia(s) mostrada(s) por el niño de acuerdo al programa preescolar vigente. No se observó que identificara los intereses y necesidades de los niños en todos sus registros,

pero mostró su capacidad de hacerlo al presentar la planeación de una actividad basada en una anécdota en la que sí identificaba dicho interés. Así mismo, no mostró dificultad para centrarse en la promoción de una competencia específica para el desarrollo de actividades. En lo relativo a la evaluación, comprendió la lógica y el manejo del Registro de Observación del Niño y redactó de manera clara el reporte para los padres de familia. Se observó que omitió dos aspectos básicos: el primero es que no puso fecha en las anécdotas y el segundo que no incluyó anécdotas que respaldaran las conclusiones que presentaba en el reporte para padres.

En el tema 4. El trabajo con los padres de familia, Emma, mostró que ya implementaba una amplia variedad de estrategias en el programa de vinculación escuela hogar de la escuela en la que trabajaba, no obstante a partir de las sesiones sobre este tema, incorporó algunas más relacionadas con la comunicación e interacción con los padres, dentro y fuera de la escuela y llevó a cabo el diseño, conducción y evaluación de un taller para padres, de manera aceptable y con buenos resultados de acuerdo a los papás.

Los resultados de Emma en este aspecto pueden consultarse en la Tabla 7 del anexo 11.

2. La evaluación de situaciones didácticas con base en el PEP 04

Emma, diseñó situaciones didácticas que promovían el desarrollo de competencias específicas. En un principio se observaron dificultades en la promoción del aprendizaje activo dentro de las actividades, aspecto que la participante logró incorporar en sus siguientes productos. Así mismo se observó que estaba en proceso de consolidar aspectos como usar las anécdotas para planear las situaciones didácticas y definir claramente el inicio, el desarrollo y el cierre de éstas. Sin embargo, el aspecto de la evaluación del desempeño de los niños no se cubrió en ninguno de los productos presentados por esta participante.

Los productos mejor logrados respecto a este tema fueron los de los campos formativos de Exploración y conocimiento del mundo y Expresión y apreciación artísticas. Mientras que el campo formativo de Pensamiento matemático estuvo por abajo del nivel requerido. Emma no presentó las situaciones didácticas de los campos formativos de Desarrollo personal y social y Desarrollo físico y salud.

Los resultados de Emma en este aspecto pueden consultarse en la Tabla 8 del anexo 11.

3. Reflexiones sobre las lecturas.

Se puede observar que Emma realizó la totalidad de las lecturas requeridas. Sus reportes de lectura expresaban además sus dudas y opiniones, así como reflexiones en las que relacionaba lo leído con su vida personal y/o profesional.

Los resultados de Carolina se presentan en la tabla 9 del anexo 11.

Evaluación global de Emma.

Los resultados de Emma en cada uno de los aspectos evaluados permiten afirmar que al terminar el diplomado, había adquirido las herramientas relacionadas para la aplicación en el aula de un enfoque constructivista, con la capacidad de realizar situaciones didácticas con los elementos centrales que se plantean en el diplomado y con los objetivos que persigue el PEP 2004, un programa educativo basado en desarrollo de competencias.

Para fortalecer su desarrollo profesional se dieron las siguientes recomendaciones a Emma para mejorar los aspectos que estuvieron por debajo del nivel requerido:

1. Continuar el estudio de los campos formativos de lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.

2. Poner atención en la identificación y registro de los intereses individuales de los niños, para tomarlos en cuenta en la planeación de las situaciones didácticas.
3. Tratar de definir con mayor claridad los momentos de la situación didáctica: inicio, desarrollo y cierre.
4. Incluir en la planeación de las situaciones didácticas los criterios que se tomarán en cuenta para la valoración del desempeño de los niños.

En términos generales se puede concluir de estos resultados que las participantes pudieron demostrar el dominio de los contenidos y habilidades desarrollados en el Diplomado a través de los productos que presentaron. Así mismo, los productos realizados les permitieron mostrar cómo aplicaban lo aprendido en el diplomado en situaciones reales en su salón de clase. Incluyeron en sus productos reflexiones sobre esos aprendizajes mostrando así qué tan significativos pueden ser éstos para su práctica cotidiana y cómo la transformaron.

Finalmente demostraron cómo la reflexión sobre su práctica les daba un mayor conocimiento de sí mismas como docentes y de los aprendizajes logrados.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se analizará la utilidad de la evaluación por portafolio para evaluar los aprendizajes del diplomado. También se discute cómo en el diplomado se ha hecho un uso limitado de esta herramienta, desaprovechándose su potencial para el empoderamiento de los participantes, ya que la finalidad última de la enseñanza debe ser que los aprendices alcancen la autonomía.

Evaluación de habilidades cognoscitivas y ejecuciones complejas

En el diplomado se promueven aprendizajes que implican el desarrollo de habilidades cognoscitivas y ejecuciones complejas. Como ya se documentó en este reporte, la investigación muestra que estas habilidades y ejecuciones complejas no pueden ser evaluadas con los paradigmas clásicos de la evaluación (Bravo y Fernández, 2000; Bordas y Cabrera, 2001; Klenowski, 2007; Mateo y Martínez, 2008). Por otra parte, la evaluación por portafolio hizo posible que pudieran evaluarse habilidades tan complejas como la interacción adulto- niño y el diseño de situaciones didácticas en el propio escenario de trabajo de los participantes.

Con relación a la interacción adulto niño lo que se quería que los participantes fueran capaces de crear y mantener ambientes en los que pudieran interactuar positivamente con los niños, esto implicaba que las maestras en su práctica diaria: compartiera el control con los niños, se enfocara en las fortalezas de éstos, formara relaciones auténticas con ellos, mostrara un compromiso para apoyar su juego y manejara un método de solución de problemas para el conflicto social.

Para poder evaluar estas habilidades se pidió a los participantes un producto que implicaba que aplicaran estas habilidades en una situación real en su salón de clases e hiciera un reporte que describiera cómo aplicaron estas estrategias y qué reacciones obtuvieron con los niños, así mismo se les solicitó una reflexión sobre su acción que las llevó a identificar sus fortalezas y los aspectos a trabajar.

El diseño de situaciones didácticas, que se inicia a partir de la mitad del diplomado. El diseño de situaciones didácticas es una actividad sumamente compleja que implica que los participantes hagan uso de conocimientos y habilidades adquiridos durante el diplomado: elaboración de anécdotas, identificación de competencias, usar las anécdotas para planear actividades que promuevan las competencias del programa de educación preescolar, pero sin olvidar diseñar estas actividades de manera que promuevan el aprendizaje activo de los niños. El grado de complejidad de esta tarea es alto ya que implica el uso simultáneo de varias habilidades y conocimientos. Los productos que se pide a los participantes, no sólo permiten valorar estas habilidades, sino que se puede seguir su progreso en el dominio de éstas.

Participación de los aprendices en su propia evaluación y metas de aprendizaje

Los enfoques de evaluación alternativa consideran al aprendiz como un sujeto activo que no sólo debe ser partícipe en su propio proceso de evaluación, sino desarrollar las habilidades de hacerse responsable de la evaluación de su propio aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera autónoma (Bordas y Cabrera, 2001; Coll y Onrubias 2001).

En este sentido, la participación de los estudiantes del diplomado en los procesos evaluativos fue muy limitado. Al inicio del curso, se les explicó que irían realizando una serie de productos, los cuales integrarían en una carpeta de aprendizajes y al inicio de cada módulo se revisaron con ellos los productos específicos y sus características, pero no se precisaron los criterios con los que se iba a evaluar. Por otro lado, los productos esperados estaban definidos de antemano, de acuerdo a las habilidades de la cuales se consideraba que debían dar evidencia y no estuvieron sujetos a discusión.

Una de las características de la evaluación por portafolio es desarrollar la habilidad de los estudiantes para autoevaluarse e involucrarlo en procesos

metacognoscitivos que lo llevan a aprender a aprender. En el diplomado estos elementos son de suma importancia y se promueven mediante otras estrategias durante las sesiones, pero no se les ha puesto suficiente atención como parte de la evaluación. Se pueden identificar algunos elementos que promueven la autoevaluación y la reflexión sobre los aprendizajes obtenidos en algunos de los productos, como la lista de verificación del arreglo del salón descrita en el apartado de instrumentos, o las reflexiones que se pide que haga el participante sobre la aplicación de las estrategias de interacción adulto niño.

En la perspectiva de una evaluación alternativa, la comunicación de los resultados es mucho más que dar a conocer sus calificaciones a los alumnos; es un momento en el que se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje seguido y los resultados alcanzados, es la ocasión en la que se promueve el desarrollo de las capacidades de autoevaluación y de las habilidades metacognitivas, bajo el entendido de que el aprendiz es el constructor activo de su propio aprendizaje (Coll y Onrubias, 2001; Klenowski, 2007, Marchesi y Martin, 1998).

De acuerdo a los señalamientos de Klenowski (2007) de que los aprendices requieren oportunidades para exhibir o demostrar sus aprendizajes y para autoevaluarse y analizar sus productos con sus compañeros, en el diplomado los participantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y los logros obtenidos durante las asesorías que se realizan cada final de módulo, (en las que, se analizan y discuten con los participantes los productos que van realizando durante el diplomado), y en el análisis en grupo de los videos de cada participante. Pero además, agrega Klenowski (2007), cuando estas herramientas o comentarios reflexivos están incluidos como evidencias en el portafolio y se discuten, existe una oportunidad para que los estudiantes reconstruyan conjuntamente el significado durante las interacciones profesor- estudiante o estudiante- estudiante centradas en el portafolio de trabajo.

Todos los elementos mencionado en este apartado son fundamentales para promover las capacidades de un profesional reflexivo, y el diplomado puede

profundizar en ellos, si utiliza los procesos evaluativos de una forma más integral y evitando utilizar mecanismos predeterminados, que no se comparten ni se negocian con los propios estudiantes. Invitar a los estudiantes a analizar y reflexionar sobre los procesos de evaluación desde un enfoque constructivista contribuirá a comprender de manera profunda los propios planteamientos sobre el aprendizaje y la importancia de la metacognición y reflexión para el docente.

Recolección de evidencias de aprendizaje

La evaluación de corte constructivista requiere de procedimientos alternativos de recolección de evidencias, que den cuenta tanto de los resultados finales, de los productos obtenidos y del desarrollo de las habilidades y ejecuciones complejas. En el diplomado se utilizó la estrategia de elaborar una carpeta de aprendizajes que presentaron los participantes al finalizar el diplomado y que mostró el desempeño de los participantes en aspectos específicos dentro de un contexto real. Siguiendo a Artel y Spandel (1992, citados en Klenowski, 2007) se empleó el portafolio, entendido este como "...una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada..." (p. 13)

De acuerdo con Danielson y Abrutyn (1999) se le consideró como un portafolio de evaluación porque su función principal fue la documentación del aprendizaje de los participantes en relación con los objetivos curriculares específicos.

Los productos que se incluyen en el portafolio del diplomado fueron de diversa índole: proyectos, reportes de aplicación de habilidades, autorreflexiones, comentarios a lecturas y videos. ellos brindó a los participantes, oportunidades amplias y variadas para demostrar el aprendizaje (Klenowski, 2007).

Los videos fueron una herramienta sumamente efectiva para la evaluación del desempeño de los participantes del diplomado en su contexto de trabajo. En los videos fue posible evaluar la conducta en toda su complejidad y constatar

directamente cómo los participantes hacían uso de los conocimientos y habilidades adquiridos durante el diplomado. Esto coincide con lo que reporta Guardia (1990) quien menciona que el uso del video favorece entre otras cosas, el aprendizaje de conductas complejas, aquellas en las que intervienen comportamientos verbales y no verbales conjuntamente, aquellas que suponen organización y reorganización de un conjunto de variables e integración de destrezas dominadas o conocidas, en nuevos esquemas de trabajo y además produce una mayor capacidad de análisis y autoevaluación. Los videos resultaron ser de gran utilidad para propiciar la reflexión sobre la acción cuando fueron analizados con los participantes del diplomado, y la retroalimentación brindada por el grupo y el capacitador se pudo concentrar en aspectos específicos para mejorar la práctica.

Los productos solicitados en la carpeta de aprendizaje de los participantes, permitieron evaluar lo que las personas hacían, no sólo lo que decían o creían hacer. Coincidiendo con Díaz Barriga (2006), los portafolio fueron útiles como una evaluación auténtica del desempeño. La evaluación que se hizo de los aprendizajes del diplomado fue una evaluación del desempeño porque los participantes a través de sus productos mostraron las habilidades desarrolladas; así mismo fue auténtica porque esta demostración ocurrió en sus propios escenarios de trabajo.

Si bien en el diplomado se conceptualizó a los participantes como constructores activos de su propio aprendizaje, su intervención en el proceso de evaluación fue limitada pues no se consideró a la elaboración del portafolio como una parte integral del proceso de aprendizaje como lo plantean Klenowski (2007) y Díaz Barriga (2006).

El papel de la reflexión en el diplomado

Los docentes, como otros profesionales, enfrentan en su práctica situaciones poco definidas y desordenadas, que lo obligan a sumergirse en lo que Schön (1992)

denomina una profunda reflexión en la acción. Esta realidad es difícil de reproducir en un salón de clase, por ello, este autor propone la creación de lo que denomina el *practicum reflexivo* que es un contexto que se aproxima a la práctica real donde se aprende haciendo a través de la ejecución de proyectos que simulan y simplifican esta práctica, combinando la interacción con los tutores y los otros compañeros. Los tutores se encargarán de demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar.

Las sesiones del diplomado incluyeron juego de roles, análisis de casos y práctica de las estrategias que el participante iba a llevar a la realidad en su salón de clases, la retroalimentación que se les brindaba venía tanto de sus compañeros como del propio capacitador. Todas las sesiones terminaban solicitando a los participantes una reflexión sobre los aprendizajes más significativos que se llevaban. Esto permitía al capacitador darse una idea de qué tan efectiva fue la sesión y qué era lo que los participantes se llevaban de ella, sin embargo, estas reflexiones no se retomaban posteriormente y no se generaba el diálogo reflexivo entre tutor y alumno.

Era realmente en las asesorías donde existía el espacio para este diálogo reflexivo, se partía de los productos obtenidos en los escenarios reales de los participantes y se analizaba la práctica con la intención de que los participantes desarrollaran una actuación competente.

El problema que se enfrentó respecto al desarrollo del profesional reflexivo fue poder analizar y trabajar con la reflexión en la acción, ya que por definición ésta ocurre cuando los participantes están realizando su práctica en los escenarios de trabajo e implicaría visitas del capacitador a los lugares de trabajo de los participantes. En el diplomado no se realizaron visitas de la capacitadora a los escenarios de trabajo debido principalmente a dos obstáculos: la cultura hermética de la escuela, que no valora la contribución de agentes externos en sus terrenos y

el costo que implicarían las visitas del capacitador lo cual aumentaría el costo del diplomado.

Una alternativa atractiva a esta limitación fueron los videos. Fue posible identificar en ellos, momentos en los que el docente tomaba decisiones basados en la reflexión que estaba haciendo sobre la acción, e incluso les permitía identificar aquéllos indicios que llevarían a una reflexión sobre la acción.

Papel del capacitador como apoyo en la construcción de aprendizaje.

La orientación constructivista del diplomado requirió que la capacitadora asumiera un papel de facilitador del aprendizaje de los participantes. En las sesiones se promovió un clima social y emocional en el que los participantes se sintieran seguros y desarrollaran la confianza suficiente en el capacitador y en sus compañeros como para expresar abiertamente sus opiniones, reflexiones y dudas. La capacitadora construyó junto con los participantes el nuevo conocimiento a partir de estas expresiones, retomando conocimientos previos, ayudando a que contrastaran sus creencias con los nuevos conocimientos y promoviendo la reflexión. Así mismo proporcionó andamiaje de acuerdo a las diferentes necesidades de los participantes y promovió que entre ellos realizaran este mismo apoyo.

Estas habilidades fueron aplicadas también al momento de apoyar a los participantes en la realización de su portafolio. La realización del presente reporte ha permitido a la capacitadora observar cómo es que se había llevado a cabo este proceso en el diplomado y de esta reflexión se han desprendido las conclusiones de este reporte.

En específico sobre el papel de la capacitadora se observó que no se utilizó el portafolio como una herramienta que integra la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y que además conduce al logro de una meta que la autora de este reporte considera fundamental: la autonomía del participante.

Conclusiones

Se puede afirmar que el presente reporte laboral muestra que es necesario considerar al aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo. En un enfoque donde las nociones de aprendizaje situado y el profesional reflexivo son primordiales es necesario incluir el componente de evaluación de manera permanente; no son dos procesos independientes, como se concibe desde el enfoque tradicional de la enseñanza.

Un modelo de aprendizaje constructivista que apuesta por la adquisición y desarrollo de capacidades y habilidades complejas requiere de un proceso de evaluación complejo, como lo proponen los teóricos de la evaluación alternativa. El análisis de los aprendizajes de las participantes en el diplomado realizado en este reporte, es un ejemplo de que es posible desarrollar competencias complejas y que éstas se pueden evaluar utilizando los modelos alternativos de evaluación.

Uno de los hallazgos del análisis presentado consiste en observar el papel fundamental de la evaluación para el desarrollo de la metacognición en los aprendices y la posibilidad de que paulatinamente adquieran el control de su propio aprendizaje. Si se concibe a la evaluación como un componente permanente del aprendizaje se generan mejores condiciones para la formación de un profesional más reflexivo y el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Por otra parte, se plantea la transformación y profundización del papel del docente en un modelo de aprendizaje constructivista. Si bien, en las últimas décadas se ha hecho patente la importancia de considerar al docente como un mediador cuya función principal es la de involucrar al aprendiz en su propio aprendizaje, en este trabajo se destaca que el docente también debe involucrar al aprendiz en los procesos de evaluación y en la construcción conjunta de criterios y procedimientos para emitir juicios valorativos sobre el propio proceso de aprendizaje.

A la luz de los resultados, se puede aseverar que el diplomado es congruente con los planteamientos de la aproximación constructivista y que es capaz de provocar

aprendizajes complejos en los participantes. Sus metodologías de aprendizaje son armónicas a esta perspectiva, y sus procesos de evaluación tiene características de una evaluación auténtica basada en el desempeño.

La carpeta de aprendizajes, objeto de evaluación, puede ser identificada como un tipo de portafolio de evaluación. Este portafolio, refleja la concepción de un aprendiz activo, que construye su propio conocimiento, lo cual es congruente con la orientación constructivista con la que se diseñó el diplomado. Las participantes del diplomado se beneficiaron con la elaboración de su portafolio porque cada producto realizado las llevaba a aplicar en sus escenarios de trabajo lo que habían aprendido en las sesiones del diplomado y a documentar y reflexionar sobre esos aprendizajes.

En especial, el uso de la videograbación de las actividades de las participantes se destacó por ofrecer una oportunidad para la reflexión sobre la acción y beneficiarse del análisis colectivo de las actividades que fueron grabadas. Desarrollar una metodología que enlace la evaluación alternativa con la videograbación de situaciones laborales podría ser una rica veta de investigación y de innovación en la capacitación de los profesionales de la educación.

Sin embargo, el análisis realizado en este reporte permite notar que los mecanismos y procedimientos de evaluación no se aprovechan en todo su potencial. El proceso no es tan flexible y no involucra de una manera activa a los aprendices. Gran parte de la elaboración de los criterios, los mecanismos y las actividades evaluativas son producto del trabajo del capacitador. En este sentido, sería necesario considerar a la evaluación alternativa como un proceso para ayudar a los aprendices a “aprender a aprender” y lograr la finalidad última de la educación que es la autonomía de los aprendices.

Sugerencias:

Utilizar el portafolio de una manera más integral en el desarrollo del diplomado y otorgar mayores responsabilidades a los participantes en el diseño y la

elaboración de su portafolio tomando en cuenta a la autoevaluación como un elemento central.

Disponer de un tiempo específico en las asesorías para que los participantes identifiquen y expresen sus necesidades, establezcan objetivos y expectativas y realicen planes de acción para lograrlos. Estos productos deben ser incluidos en los portafolios y analizados en función de la consolidación de las habilidades de auto evaluación.

Organizar las sesiones de manera que se pueda llevar a cabo una interacción más orientada a la reflexión sobre la práctica, esto incluye incorporar en el análisis de los videos la reflexión en y sobre la acción.

REFERENCIAS

- Álvarez, P. & González, Miriam (2005). La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la convergencia europea. *REIFOP*, 8 (4). Recuperado el 18 de noviembre de 2011 de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV, 57-75.
- Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J., Lenzi, A. & Litwin, E. (2008). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Barocio, R. (1993). *La formación docente y la innovación educativa. El caso del curriculum con orientación cognoscitiva*. México: Trillas.
- Bordas, M. I. & Cabrera, F.A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, 218, 25-48.
- Bravo, A. & Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psichotema*, 12, 95-99.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2008) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. & Ronning, R. (2004) *Psicología cognitiva y de la instrucción*. (4ª edición). España: Pearson Prentice Hall.
- Calzada, B. (2010) La video grabación de la práctica docente, una estrategia para el desarrollo de la docencia reflexiva. A '*CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*'. Girona: Universitat. Recuperado el 14 julio 2011, de <http://hdl.handle.net/10256/2883>

- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50- 54.
- Dahlberg, G. Moss, P. & Pence, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Danielson, C & Abrutyn, L. (1999) *Una introducción al uso de portafolio en el aula*. (2ª. Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Diamondstone, J. (1991) *Talleres para padres y maestros. Diseño, conducción y evaluación*. México: Trillas.
- Diario Oficial de la Federación (2009). *Acuerdo número 516 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: DOF.
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw- Hill.
- Díaz Barriga, F & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª. Edición). México: Mc. Graw Hill.
- Evans, J. Myers, R. & Ilfield, E. (2000): *Early childhood counts. A programming guide on early childhood care for development*. EUA: World Bank.
- Fullan, M. Stiegelbauer, S. (1997): *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Guardia, S. (1990). Efectos del uso del video en la formación del profesorado de EGB. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 1 (3) - 373-399.
- High Scope Educational Research Foundation (2006) *Nuevo Registro de Observación High Scope*. México: Trillas

- Hohmann, M. & Weikart, D. (1999). *La educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesionales de la educación infantil*. México: Trillas.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003): *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- Katz, L. (1998): *Capacitación del maestro en la educación inicial. Problemas y sugerencias*. México: Trillas.
- Klenowski, V. (2002) *Desarrollo de portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. (3ª. Ed.). España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (2007): *Evaluación cualitativa de programas*. México; Trillas.
- Marchesi, A. & Martin, E. (1998). La práctica educativa en el aula. En *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio* (pp. 295-428). Madrid: Alianza Editorial.
- Mateo, J. & Martínez, F. (2008) *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. Barcelona: ICE y Editorial Octaedro.
- Moreno, E. (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2003): *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana*. México: OCDE / OEI / FCE
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE (2009): *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Paris: OCDE
- Pacheco, 2008. *Estrategias de enseñanza*. Recuperado el 18 de noviembre de 2011 de <http://portal.educar.org/foros/estrategias-de-ensenanza>

- Perrenaud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. (3ª Edición). México: Graó/ Colofón.
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Reynaga, S. (1966). Profesionales reflexivos: viejas propuestas, renovadas posibilidades. Revista electrónica Sinéctica, No. 8, ene- jun. Consultada el 23 de agosto de 2011 en portal.iteso.mx/portal/page/portal/.../008/Reynaga%20Sonia%208.pdf
- Robalino, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. Seminario Internacional: *La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale*. (UNESCO/OREALC 2007).
- Rogoff, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Ruíz, G. (2009). *Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Informe final de la evaluación externa de diseño del programa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- Salomon, G. (1993): *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schmelkes, S. (2000): *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Secretaría de Educación Pública. *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- Senge, P (1998). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. México: Granica.
- Shepard, L. (2008). *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio consultado el 19 de agosto de 2011 en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=76.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Todd, E. y Arredondo V. (eds.) (2006). *La educación que México necesita. Visión de expertos*. México: CAEIP.
- Tompkins, M. (1998). Planes centrados en el niño: un cambio de “tema” en Barocio R. (comp.). *El proceso de observación- evaluación- planeación en el curriculum de High Scope* (pp. 25- 30).
- Trillo, F. (2005) Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿Falla el protagonista?. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*. Año 1, No. 3, Diciembre de 2005, pp. 20. Recuperado el 22 de julio de 2011 de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo03.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2004) Education for All Global Monitoring Report: *The quality imperative*. Paris: UNESCO.

Unión de Instituciones Privadas de Atención a la Niñez UNIPRIN (1999): *Factores que favorecen la calidad de la atención a la niñez*. San José, CR: UNICEF / UNIPRIN

ANEXOS

ANEXO 1

Rúbrica 1. Organización de espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente.

Producto	Cumple con el nivel requerido	Cerca del nivel requerido	Por abajo del nivel requerido
1.1 Propuesta de organización del espacio físico.	<p>a) Estado del arreglo del salón antes de tomar el módulo (plano, fotos).</p> <p>b) Auto aplicación de la lista de verificación para el arreglo del salón de clases.</p> <p>c) Descripción de las acciones a realizar para modificar el espacio físico.</p> <p>d) Evidencias de los cambios en el arreglo físico (plano, fotos)</p>	<p>a) Estado del arreglo del salón antes de tomar el módulo (plano, fotos).</p> <p>b) Auto aplicación de la lista de verificación para el arreglo del salón de clases.</p> <p>c) Evidencias de los cambios en el arreglo físico (plano, fotos)</p>	<p>Presenta dos o menos de los aspectos mencionados en la columna: cumple con el nivel requerido.</p>
1.2 Propuesta de organización de los horarios y rutinas	<p>a) Descripción de la organización de las actividades y rutinas antes de tomar el módulo.</p> <p>b) Descripción de acciones a realizar para incluir actividades de grupo pequeño, grupo completo y ciclo de planeación trabajo recuerdo en la organización de los horarios y rutinas</p> <p>c) Presentación de nueva organización y fotos de la nueva rutina diaria colocada en el salón de clases.</p> <p>ó</p> <p>En caso de considerar que su rutina diaria no requiere modificaciones deberá justificar en base a los principios de la rutina diaria por qué lo considera adecuado.</p>	<p>a) Descripción de la organización de las actividades y rutinas antes de tomar el módulo.</p> <p>b) Presentación de nueva organización y fotos de la nueva rutina diaria colocada en el salón de clases</p>	<p>Presenta a) ó b) ó c) de la columna: cumple con en nivel requerido.</p>

ANEXO 2

Rúbrica 2. Interacción adulto- niño en el programa preescolar vigente.

Producto	Cumple con el nivel requerido	Cerca del nivel requerido	Por abajo del nivel requerido
2.1 Reporte de estrategias para crear un clima socio- emocional propicio.	Descripción de la aplicación de una o varias de estas estrategias en el trabajo con los niños. Descripción de efectos observados en los niños.	Descripción de la aplicación de una o varias de estas estrategias en el trabajo con los niños.	La descripción realizada es muy general y no hace referencia a una estrategia en particular.
2.2 Reporte de estrategia para la mediación del conflictos.	a) Motivo del conflicto b) Acciones del maestro c) Respuesta de los niños d) Reflexión sobre las fortalezas y las dificultades encontradas.	a) Motivo del conflicto b) Acciones del maestro c) Respuesta de los niños	Por lo menos uno de los elementos planteados en la columna cerca del nivel requerido
2.3 Dos videos de un grupo pequeño dirigido por la maestra	Promoción del aprendizaje Activo. Se puede observar en el video que la maestra promueve el Aprendizaje Activo a través de: a) Dar a los niños la oportunidad de elegir entre varias opciones b) Proporcionar una diversidad de materiales c) Permitir a los niños manipular y experimentar con estos materiales. d) Promover la comunicación de las ideas de los niños a sus compañeros. e) Mostrar una interacción adulto- niño de apoyo: apoyo físico, apoyo verbal, cede el control, se enfoca en fortalezas, auténtico, se integra como compañero,	Promoción del aprendizaje Activo. Se puede observar en el video que la maestra promueve el Aprendizaje Activo a través de: a) Dar a los niños la oportunidad de elegir entre varias opciones b) Proporcionar una diversidad de materiales c) Permitir a los niños manipular y experimentar con estos materiales. d) Promover la comunicación de las ideas de los niños a sus compañeros.	Promoción del aprendizaje Activo. No se observan los elementos mínimos que muestren que la maestra promueve el aprendizaje activo.

	aproximación a la solución de conflictos.		
	<p>Estructura</p> <p>a) La actividad tiene un inicio en el que la maestra propone la actividad a los niños. b) La actividad tiene una parte media en la que se da a los niños el tiempo suficiente para realizar la actividad y donde interactúan niños con niños y niños con maestra. c) La actividad tiene un espacio para concluir lo que se inició y guardar los materiales.</p>	<p>Estructura</p> <p>Es posible reconocer dos de los momentos de esta estructura.</p>	<p>Estructura.</p> <p>La actividad está poco estructurada y no pueden identificarse los momentos de inicio, parte media y cierre.</p>
	<p>Interacción adulto-niño.</p> <p>Durante la actividad la maestra hace uso de las siguientes estrategias cuando aparece la oportunidad o necesidad: Apoyo físico, apoyo verbal, cede el control, se enfoca en fortalezas, auténtico, se integra como compañero, aproximación a la solución de conflictos</p>	<p>Interacción adulto-niño.</p> <p>Se observa que la maestra utiliza estas estrategias en algunas ocasiones, pero no en todas las ocasiones en las que se presenta la oportunidad o la necesidad</p>	<p>Interacción adulto-niño.</p> <p>La maestra no identifica las oportunidades o necesidades para hacer uso de las estrategias de apoyo adulto- niño.</p>

ANEXO 3

Rúbrica 3. El proceso de observar, evaluar y planear.

Producto	Cumple con el nivel requerido	Cerca del nivel requerido	Por abajo del nivel requerido
3.1. Elaboración de anécdotas	<p>a) Redacción de anécdotas: las anécdotas tienen fecha, nombre del niño, lugar y periodo del día en el que se registraron. Describen brevemente la acción realizada por el niño y en su caso describen los resultados o conclusión.</p> <p>b) Logra ubicar las anécdotas en relación a los aspectos de los campos formativos del PEP 04.</p> <p>c) Identifica intereses, necesidades o aprendizajes de los niños a partir de las anécdotas</p>	<p>a) Redacción de anécdotas: las anécdotas tienen fecha, nombre del niño, lugar y periodo del día en el que se registraron. Describen brevemente la acción realizada por el niño y en su caso describen los resultados o conclusión.</p> <p>b) Logra ubicar las anécdotas en relación a los aspectos de los campos formativos del PEP 04.</p>	<p>Faltan elementos en la redacción de las anécdotas.</p> <p>No logra ubicar las anécdotas en relación con los aspectos de los campos formativos del PEP 04.</p>
3.2. Reporte de una categoría del Registro de Observación del Niño (RON).	<p>a) Clasificación correcta de la anécdota en el nivel de desarrollo.</p> <p>b) Se incluyen anécdotas para evaluar todos los ítems de la categoría seleccionada.</p> <p>c) Se incluyen por lo menos tres anécdotas de cada ítem.</p> <p>d) Se presenta resumen de puntuaciones.</p> <p>d) Redacción del reporte para padres de la categoría del RON seleccionada.</p>	<p>a) Clasificación correcta de la anécdota en el nivel de desarrollo.</p> <p>b) Se incluyen anécdotas para evaluar todos los ítems de la categoría seleccionada.</p> <p>c) Se incluyen por lo menos tres anécdotas de cada ítem.</p>	<p>No se presenta alguno de los incisos de la columna: cerca del nivel requerido o se presentan incompletos.</p>

Rúbrica 4. El trabajo con la familia.

Producto	Cumple con el nivel requerido	Cerca del nivel requerido	Por abajo del nivel requerido
4.1 Propuesta de trabajo con padres de familia	<p>a) Reporte de actividades y estrategias que se implementan en su escuela.</p> <p>b) Propuesta de actividades o estrategias que se pueden incorporar.</p>	a) Reporte de actividades y estrategias que se implementan en su escuela.	No presenta el reporte.
4.2 Propuesta de un taller para padres.	<p>a) Nombre del taller.</p> <p>b) Objetivo del taller.</p> <p>c) Se describe la estructura en términos de inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>d) Se presentan los resultados de la evaluación del taller (por los padres, por la maestra)</p>	<p>a) Nombre del taller.</p> <p>b) Objetivo del taller.</p> <p>c) Se describe la estructura en términos de inicio, desarrollo y cierre.</p>	Se presenta una propuesta vaga, en la que no se logra identificar el tema u objetivo del taller.

ANEXO 5.

Rúbrica 5. Campos Formativos

Producto	Cumple con el nivel requerido	Cerca del nivel requerido	Por abajo del nivel requerido
Diseño de una situación didáctica (SD) de cada campo formativo.	<p>a) Incluye una o varias anécdotas como origen de la SD.</p> <p>b) Las anécdotas están redactada correctamente (ver rúbrica del tema 3, inciso 3.1).</p> <p>c) Las anécdotas a partir de las cuales se propone la SD representan la competencia que se quiere promover.</p> <p>d) Dentro de la descripción de la SD se reconocen los momentos de inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>e) En las actividades realizadas los niños tienen la oportunidad de involucrarse en el aprendizaje activo (ver rúbrica del tema 2, inciso 2.3).</p> <p>f) Durante el desarrollo de las actividades los niños tienen la oportunidad para involucrarse en la competencia en base a la que se planeó la SD</p> <p>g) Se especifican los criterios que permitirán valorar el desempeño.</p> <p>h) Las actividades de la SD están conectadas por un proyecto en común, se relacionan para lograr un producto.</p>	<p>a) Incluye una o varias anécdotas como origen de la SD.</p> <p>b) Las anécdotas están redactada correctamente (ver rúbrica del tema 3, inciso 3.1).</p> <p>c) Las anécdotas a partir de las cuales se propone la SD representan la competencia que se quiere promover.</p> <p>d) Dentro de la descripción de la SD se reconocen los momentos de inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>e) En las actividades realizadas los niños tienen la oportunidad de involucrarse en el aprendizaje activo (ver rúbrica del tema 2, inciso 2.3).</p> <p>f) Durante el desarrollo de las actividades los niños tienen la oportunidad para involucrarse en la competencia en base a la que se planeó la SD</p>	<p>a) Incluye una o varias anécdotas como origen de la SD.</p> <p>b) Las anécdotas están redactada correctamente (ver rúbrica del tema 3, inciso 3.1).</p> <p>c) Las anécdotas a partir de las cuales se propone la SD representan la competencia que se quiere promover.</p>

ANEXO 6.

Rúbrica 6. Controles de lectura.

Producto	Cumple con el nivel requerido	Cerca del nivel requerido	Por abajo del nivel requerido
Controles de lectura	Presenta el 90% o más. Resume ideas centrales. Hace reflexiones relacionadas con su vida persona y/o profesional.	Presenta el 70% por lo menos. Resume ideas centrales Expresa dudas u opiniones sobre la lectura.	Presenta el 70% por lo menos. Resume ideas centrales

ANEXO 7 Instrumento de autoevaluación usado por los participantes

Lista de verificación para el arreglo del salón de clase. (Extracto)

Roberto Barocio Quijano.

Instrucciones: este instrumento pretende evaluar tres características: la manera en que se ha distribuido el espacio, el equipamiento de las áreas en general, y el almacenamiento y exhibición de los materiales.

Observe el diseño y el arreglo del salón, señalando en la columna de la izquierda si, a su juicio, se encuentran presentes los indicadores que se describen en cada uno de los ítems.

Evaluación formativa: cuente el número de respuestas obtenidas, anote sus comentarios acerca de la aplicación de las dimensiones observadas y especifique las necesidades que percibe, usando el formato que se anexa.

DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO		
	Sí	No
1. El salón de clases se encuentra dividido en áreas de trabajo.		
2. Los límites de las áreas están bien definidos.		
3. Cada área está instalada en una extensión de espacio adecuada para el número de niños que trabajarán en ella.		
4. Cada área está instalada en una extensión de espacio adecuado para el desarrollo de las actividades previstas (En general, el área que requiere más espacio es la de bloques, le sigue la de la casa, luego la de arte y finalmente la tranquila).		
La distribución de las áreas:		
5. Facilita el tránsito.		

6. Minimiza el ruido.		
7. Permite la integración de proyectos de los niños.		
8. Cuenta con un espacio para la exhibición de los trabajos de los niños.		
9. En cada área existe mobiliario requerido, y sólo ése, para el desarrollo de las actividades previstas. (Por ejemplo, hay mesas y sillas en el área de arte, pero no en la de bloques).		
10. En el salón hay un área central para las reuniones de grupo.		
11. Hay un espacio para el almacenamiento de las pertenencias personales de los niños.		

Resumen de necesidades

Instrucciones: resume sus comentarios y las necesidades percibidas con respecto a la aplicación.

Distribución del espacio:

Equipamiento de las áreas:

Almacenamiento y exhibición de materiales:

Comentario general respecto al arreglo del salón de clase:

ANEXO 8. Síntesis de los temas que se abordan en el diplomado.

Tema 1. Organización del espacio físico.

La manera en que un maestro dispone y arregla el espacio físico de un salón de clase, afecta lo que los niños hacen, las posibilidades de conversar con los demás sobre su trabajo, la manera en que se relacionan con otras personas, la forma en que usan los materiales, etcétera. En pocas palabras, afecta al contexto en el que la enseñanza y el aprendizaje pueden ocurrir (Barocio, 1993).

Un ambiente en el que sólo hay mesas y sillas enfrente de un escritorio no crea oportunidades para el aprendizaje activo, para el desarrollo de la autonomía, para la interacción social, ni para el ajuste a la diversidad individual. Lo que se necesita es un espacio en el que los niños puedan moverse, experimentar, elegir, actuar y trabajar solos o con otros (Barocio, 1993, p. 29).

Alrededor de esta lógica, en el Diplomado, se proponen varios principios de arreglo del salón orientados a la promoción del aprendizaje activo. Estos principios son, de acuerdo con Hohmann y Weikart (1999):

- El espacio es atractivo para los niños.
- El espacio se divide en áreas de interés bien definidas, para alentar distintos tipos de juegos.
- El espacio incluye lugares para actividades de grupo, alimentación, la siesta y el guardado de las pertenencias de los niños.
- Las áreas de interés son flexibles para adaptarse a consideraciones prácticas y a los intereses cambiantes de los niños.
- Los materiales son abundantes y apoyan una extensa gama de experiencias de juego.
- Los materiales reflejan la vida familiar de los niños.
- El almacenamiento de los materiales promueve el ciclo encuentra- usa- devuelve.

Tema 2. Interacción adulto- niño.

“Dado que el aprendizaje es un proceso social e interactivo, es esencial la creación de un ambiente de apoyo interpersonal” (Hohmann y Weikart, 1999, p. 61). En el Diplomado se intenta ayudar a los participantes a crear y mantener ambientes en los que puedan interactuar positivamente con los niños, de modo que estos puedan trabajar y jugar con personas y materiales sin ningún temor, ansiedad, aburrimiento o descuido.

En un escenario de aprendizaje activo, los niños gozan de plena libertad para manipular materiales, hacer elecciones, planes, tomar decisiones, hablar y reflexionar acerca de lo que están haciendo, y aceptar apoyo de los adultos y compañeros cuando lo necesiten. En los niños que participan en estos tipos de experiencias de aprendizaje activo, es notoria la habilidad que desarrollan para pensar y razonar, y también su capacidad para entenderse a sí mismos y relacionarse bien con los demás (Hohmann y Weikart, 1999).

Los elementos de apoyo de los adultos que se abordan en este tema son:

- Compartir el control entre adultos y niños.
- Enfocarse en las fortalezas de los niños.
- Formación de relaciones auténticas con los niños.
- Establecimiento de un compromiso para apoyar el juego de los niños.
- Adopción de un método de solución de problemas para el conflicto social.

Tema 3. El proceso de observación- planeación- evaluación.

Es importante que las actividades que se proponen a los niños sean relevantes a sus intereses y experiencias (Barocio, 1993; Hohmann y Weikart, 1999; Tompkins, 1998). “Nada garantiza que un tema inventado por una maestra, elegido de un libro o tomado del plan del año anterior coincidirá con los intereses, las experiencias o el nivel de desarrollo de los niños” (Tompkins, 1998, p. 26). Una manera de descubrir los intereses y habilidades de los niños es mediante la

observación cuidadosa de lo que es significativo e importante para ellos. Una vez que se han realizado estas observaciones, es necesaria una forma sistemática para registrarlas y un marco de referencia para interpretarlas (Tompkins, 1998).

Las observaciones de los niños se registran a través de anécdotas, que son breves registros en los que se consignan las acciones de los niños, posteriormente estas anécdotas son clasificadas de acuerdo a un determinado marco de referencia. En el Diplomado, además de mostrar a las maestras como utilizar las competencias de los campos formativos del Programa de Educación Preescolar 2004 como marco de referencia y como punto de partida para la planeación de las situaciones didácticas que se realizarán con el grupo, también se les introduce al manejo del instrumento llamado Registro de Observación del Niño, RON (High Scope Educational Research Foundation, 2006) por considerar que es de gran utilidad para que ellas adquieran un conocimiento detallado del desarrollo del preescolar que contribuirá a una planeación más acorde con las características de los niños de esa edad y a afinar su capacidad de observación e identificación de los intereses de estos niños.

El sistema de observación- evaluación- planeación que se maneja en el Diplomado implica:

- Desarrollar habilidades para la observación de los niños durante las actividades en el salón de clases.
- Utilizar las anécdotas como herramienta para registrar estas observaciones.
- Aprender a clasificarlas y organizarlas de forma que les den información importante y útil para poder usarla en la evaluación de los niños y en la planeación de las actividades.
- Manejar un instrumento formal para evaluar el desarrollo del niño, basado en la observación de los niños (Registro de Observación de Niño).

Tema 4. Vinculación escuela hogar

Cualquier programa de educación preescolar que aspire a tener éxito debe considerar el establecer actividades con los padres de familia (Barocio, 1993; Hohmann y Weikart, 1999). Cuando los maestros construyen lazos firmes con los padres e incorporan los materiales y actividades de la vida familiar al escenario preescolar, los niños aprenden a valorar la experiencia de su familia y las de los demás.

En el Diplomado se considera necesario que los maestros tomen en cuenta lo siguiente para apoyar la vinculación entre la escuela y el hogar (Barocio, 1993):

- Ver a la familia como marco de referencia para entender a los niños
- Involucrar a la familia en el trabajo educativo por medio de estrategias y actividades diversas.
- Promover la participación continua de las familias en el programa educativo.

Tema 5. Promoción de las competencias de los seis campos formativos del PEP 04

El Programa de Educación Preescolar 2004 es un programa basado en competencias y se aplica a nivel nacional en nuestro país. Las competencias se organizan en seis campos formativos: Desarrollo personal y Social, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Conocimiento del Mundo, Expresión y Apreciación Artística, y Desarrollo Físico y Salud.

Dentro de este programa se considera que “la acción de la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales... Con la intención de fortalecer el papel de las maestras se establece una apertura metodológica, de tal modo que, teniendo como base y orientación los propósitos fundamentales y las competencias que señala el programa, la educadora seleccione o diseñe las formas de trabajo más apropiadas según las

circunstancias particulares del grupo y el contexto donde labore” (Programa de Educación Preescolar 2004, p. 8)

El programa propone que la planeación del trabajo docente se haga a través de situaciones didácticas, la cual es entendida como: “Un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes” (Programa de Educación Preescolar 2004, p. 121).

En este tema los participantes profundizan en el conocimiento de los seis campos formativos del PEP 04 y aplican los principios del enfoque constructivista y el sistema de observación- planeación- evaluación al diseño de situaciones didácticas que promuevan las competencias planteadas por el programa.

ANEXO 9. Tablas de resultados de Carolina.

Tabla 1 Evaluación de la aplicación en el aula del enfoque constructivista de Carolina

Tema:	Producto	Aspectos a considerar	Aspectos cubiertos	Evaluación
1. Organización de espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente.	1.1 Propuesta de organización del espacio físico.	Lista de verificación para el arreglo del salón de clases. Estado del arreglo del salón antes de tomar el módulo (plano, fotos). Descripción de las acciones a realizar para modificar el espacio físico. Evidencias de los cambios en el arreglo físico (plano, fotos)	A partir de la aplicación de la lista de verificación, identifiqué aspectos a mejorar en relación con el equipamiento del salón y la distribución y disposición de los materiales. Presenté las fotos del ambiente en donde estos aspectos son evidentes. Así mismo, incluí en su carpeta las fotos que muestran los cambios realizados (etiquetas para los materiales, letreros con nombres para las áreas) Con respecto a las áreas de trabajo del salón, no realicé cambios ni en los nombres ni en la distribución, aunque éstas no corresponden al tipo de juego que desarrollan los niños.	Cerca del nivel requerido
	1.2 Propuesta de organización de los horarios y rutinas.	Descripción de la organización de las actividades y rutinas antes de tomar el módulo. Descripción de acciones a realizar para incluir actividades de grupo pequeño, grupo completo y ciclo de planeación trabajo recuerdo en la organización de los horarios y rutinas (presentar nueva organización y fotos de la nueva rutina diaria colocada en el salón de clases)	Describe las acciones a realizar para incluir las diferentes actividades en las condiciones particulares en las que realiza su práctica. Se enfoca sobre todo en la actividad de grupos pequeños. Identifica las limitaciones que enfrenta: poco tiempo con el grupo, no contar con salón propio.	Cumple con el nivel requerido
2. Interacción adulto niño en el programa preescolar vigente.	2.1 Reporte de estrategias para crear un clima socio-emocional propicio.	Descripción de la aplicación de una o varias de estas estrategias en el trabajo con los niños. Descripción de efectos observados en los niños.	Describe la actividad realizada e identifica las estrategias que usó, así como sus efectos en la relación con los niños. Describe cómo utiliza las estrategias de apoyo verbal y no verbal en su trabajo con los niños. Incluye un análisis en el que describe las acciones de los niños y reflexiona sobre lo que ha logrado incorporar a su práctica y las estrategias que debe trabajar más, como las preguntas abiertas y el reconocimiento en vez del elogio.	Cumple con el nivel requerido.
	2.2 Reporte de estrategia para la mediación del conflictos.	Motivo del conflicto Acciones del maestro Respuesta de los niños Reflexión sobre las fortalezas y las dificultades encontradas.	Describe la situación del conflicto, incluyendo el motivo, las acciones que realizó y las respuestas de los niños. A lo largo de la narración identifica todos los pasos en la solución del conflicto. En su reflexión identifica el aspecto que le gustaría tratar más por su importancia para el desarrollo emocional de uno de sus niños.	Cumple con el nivel requerido.

Tabla 1 (Continuación)

Tema:	Producto	Aspectos a considerar	Aspectos cubiertos	Evaluación
	2.3 Video 1: Grupo pequeño dirigido por la maestra	a) La actividad tiene una estructura: parte inicial, parte media, cierre.	Se pueden identificar los tres momentos en la actividad.	Cumple con el nivel requerido.
		b) La actividad cuenta con los elementos para propiciar el Aprendizaje Activo (Materiales, elección, manipulación, lenguaje, apoyo del adulto).	Se proporcionó suficiente material a cada niño y se contó con diversidad de opciones para que ellos pudieran elegir; así mismo se dio a los niños la oportunidad de decidir qué querían hacer con el barro (dentro del tema: adornos de navidad) y hubo oportunidad para que los niños exploraran y conocieran este material (manipulación). Se observó que los niños conversaron poco entre sí.	Cerca del nivel requerido.
		c) La maestra utiliza las estrategias de interacción adulto- niño: Apoyo físico, apoyo verbal, comparte el control, se enfoca en fortalezas, es auténtico, se integra como compañero, aproximación a la solución de conflictos).	La maestra proporcionó apoyo físico a los niños al facilitarles los materiales que necesitaban. Se involucró en la actividad, manipulando ella misma el barro. Se observó que hubo poco apoyo verbal, sin embargo sí permitió que los niños establecieran el ritmo de la actividad, compartiendo el control con los niños, sin tratar de controlar la conversación o imponer sus ideas. En esta actividad no surgieron conflictos entre los niños por lo que la maestra no tuvo que utilizar la estrategia de solución de conflictos.	Cerca del nivel requerido.
		d) Se presenta el plan de la actividad que corresponde con lo que se observa en el video.	La planeación de la actividad cuenta con los elementos necesarios y se corresponde con lo presentado en el video.	Cumple con el nivel requerido.
	2.4 Video 2: Grupo pequeño dirigido por la maestra	a) La actividad tiene una estructura: parte inicial, parte media, cierre.	Se identifican los tres momentos en la actividad	Cumple con el nivel requerido
		b) La actividad cuenta con los elementos para propiciar el Aprendizaje Activo (Materiales, elección, manipulación, lenguaje, apoyo del adulto).	Los niños contaron con materiales suficientes y variados para realizar la actividad. Eligieron el que querían usar y pudieron usar diferentes materiales para hacer sus caminos. A diferencia del primero video se observó mayor interacción y comunicación entre los niños.	Cumple con el nivel requerido
		c) La maestra utiliza las estrategias de interacción adulto- niño: Apoyo físico, apoyo verbal, comparte el control, se enfoca en fortalezas, es auténtico, se integra como compañero, aproximación a la solución de conflictos).	Se observó que la maestra utiliza estrategias de apoyo verbal como parafraseo y preguntas abiertas. Compartió el control con los niños al permitir que propusieran y probaran sus ideas. Les dio tiempo para contar y comparar los diferentes resultados, así como hacer hipótesis de por qué ocurrían las diferencias.	Cumple con el nivel requerido

Tabla 1. (Continuación)

Tema	Producto	Aspectos a considerar	Aspectos cubiertos	Evaluación
3. El proceso de observar, evaluar y planear.	3.1. Registro de anécdotas.	Elementos de la anécdota.	Las anécdotas incluyen: fecha, nombre del niño, descripción breve de una acción y en su caso resultados o productos logrados por el niño.	Cerca del nivel requerido.
		Identificación de intereses, necesidades o aprendizajes a partir de las anécdotas.	No	
		Clasificación de anécdotas en aspectos de los campos formativos.	Si	
	3.2. Planeación basada en anécdotas.	Parte de una anécdota. Promueve intereses de los niños identificados en la anécdota. Promueve la competencia identificada en la anécdota.	La actividad se origina a partir de una anécdota. No, porque no los identifica explícitamente. Identifica la competencia en la anécdota, pero no logra centrarse en ella al desarrollar la actividad.	Cerca del nivel requerido.
	3.3. Reporte de una categoría del Registro de Observación del Niño (RON).	Clasificación correcta de la anécdota en el nivel de desarrollo. Se incluyen por lo menos tres anécdotas de cada ítem. Formato de clasificación del RON Se presenta resumen de puntuaciones. Redacción del reporte para padres de acuerdo a la información proporcionada por el RON.	Muestra algunas dificultades para ubicar las anécdotas en el nivel apropiado de desarrollo del niño. Si Si Descripción de las características de desarrollo del niño con buena redacción. Muestra comprensión de la lógica del instrumento. Domina el procedimiento.	Cumple con el nivel requerido.
4. El trabajo con la familia.	4.1. Reporte de actividades y estrategias que se implementan en su escuela.	Si		Cumple con el nivel requerido.
	4.2. Propuesta de actividades o estrategias que se pueden incorporar.	Si		Cumple con el nivel requerido.
	4.3. Propuesta de un taller para padres acorde con sus necesidades y/o intereses.	Nombre del taller. Objetivo del taller. Inicio, desarrollo y cierre. Evaluación del taller (por los padres, por la maestra)	Si Si Si Si	Cumple con el nivel requerido.

Tabla 2. Evaluación de situaciones didácticas con base en el PEP 04 realizadas por Carolina

Aspectos	Campo Formativo	Desarrollo personal y social	Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo	Expresión y apreciación artísticas	Desarrollo físico y salud
Incluye una o varias anécdotas como origen de la SD.		✓	No presentó SD	✓	✓	✓	
Las anécdotas están redactadas correctamente (ver rúbrica del tema 3, inciso 3.1).		✓		✓	✓	✓	✓
Las anécdotas a partir de las cuales se propone la SD representan la competencia que se quiere promover.		✓		✓	✓	✓	✓
Dentro de la descripción de la SD se reconocen los momentos de inicio, desarrollo y cierre.		✓			✓	✓	✓
En las actividades realizadas los niños tienen la oportunidad de involucrarse en el aprendizaje activo.					✓	✓	✓
Durante el desarrollo de las actividades los niños tienen la oportunidad para involucrarse en la competencia en base a la que se planeó la SD					✓	✓	✓
Se especifican los criterios que permitirán valorar el desempeño.		✓		✓	✓		
Las actividades de la SD están conectadas por un proyecto en común, se relacionan para lograr un producto.		✓			✓	✓	✓

Tabla 3. Lecturas realizadas durante el Diplomado por Carolina

Porcentaje de entregas	Resume ideas centrales	Expresa dudas y/u opiniones sobre la lectura	Hace reflexiones relacionadas con su vida personal y/o profesional
92%	Sí	Sí	Sí

ANEXO 10. Tablas de resultados de Alejandra.

Tabla 4. Evaluación de la aplicación en el aula del enfoque constructivista de Alejandra

Tema	Producto	Aspectos a considerar	Aspectos cubiertos	Evaluación
1. Organización de espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente.	1.1 Propuesta de organización del espacio físico.	Lista de verificación para el arreglo del salón de clases. Estado del arreglo del salón antes de tomar el módulo (plano, fotos). Descripción de las acciones a realizar para modificar el espacio físico. Evidencias de los cambios en el arreglo físico (plano, fotos)	No presenta la lista de verificación del arreglo del salón. No presenta una propuesta de acciones a realizar. Presenta fotos en blanco y negro, sin rotular, no es posible apreciar algún cambio, ni tampoco lo especifica.	Por abajo del nivel requerido.
	1. 2 Propuesta de organización de los horarios y rutinas.	Descripción de la organización de las actividades y rutinas antes de tomar el módulo. Descripción de acciones a realizar para incluir actividades de grupo pequeño, grupo completo y ciclo de planeación trabajo recuerdo en la organización de los horarios y rutinas (presentar nueva organización y fotos de la nueva rutina diaria colocada en el salón de clases) En caso de considerar que su rutina no requiere modificaciones deberá justificar en base a los principios de la rutina diaria por qué lo considera adecuado.	Presenta la rutina diaria como se encuentra en la actualidad así como los lineamientos para organizar la rutina diaria. Los periodos sugeridos están presentes en la rutina diaria que presenta. No propone modificaciones, ni presenta una justificación de la rutina actual.	Por abajo del nivel requerido.
2. Interacción adulto niño en el programa preescolar vigente.	2.1 Reporte de estrategias para crear un clima socio- emocional propicio.	Descripción de la aplicación de una o varias de estas estrategias en el trabajo con los niños. Descripción de efectos observados en los niños.	Presenta un lista de las estrategias para la creación un clima socio- emocional propicio, pero no incluye ejemplos concretos de cómo los usa en el aula, ni de los efectos en los niños. Presenta las estrategias verbales y no verbales, pero no incluye ejemplos concretos en su trabajo con los niños, ni los efectos que observa en ellos.	Por abajo del nivel requerido.
	2.2 Reporte de estrategia para la mediación del conflictos.	Motivo del conflicto Acciones del maestro Respuesta de los niños Reflexión sobre las fortalezas y las dificultades encontradas.	Describe la situación del conflicto, incluyendo el motivo, las acciones que realizó y las respuestas de los niños. En la narración puede notarse que no aplica algunos de los pasos del proceso. No hay reflexión sobre las fortalezas y aspectos a mejorar.	Cerca del nivel requerido.

Tabla 4. (Continuación)

Tema	Producto	Aspectos a considerar	Aspectos cubiertos	Evaluación
	2.3 Video 1: Grupo pequeño dirigido por la maestra	a) La actividad tiene una estructura: parte inicial, parte media, cierre.	Se pueden identificar los tres momentos en la actividad.	Cumple con el nivel requerido.
		b) La actividad cuenta con los elementos para propiciar el Aprendizaje Activo (Materiales, elección, manipulación, lenguaje, apoyo del adulto).	Se proporcionó diversidad y cantidad de materiales, los niños lo manipularon y decidieron en donde guardarlo de acuerdo a sus características. Mientras lo hacían comentaban con sus compañeros y con la maestra.	Cumple con el nivel requerido.
		c) La maestra utiliza las estrategias de interacción adulto- niño: Apoyo físico, apoyo verbal, comparte el control, se enfoca en fortalezas, es auténtico, se integra como compañero, aproximación a la solución de conflictos).	La maestra proporcionó apoyo físico a los niños al facilitarles los materiales que necesitaban. Se involucró en la actividad, ayudando a los niños a clasificar. Se observó apoyo verbal, compartiendo el control con los niños, permitiendo que ellos eligieran qué animales les gustaría guardar. En esta actividad no surgieron conflictos entre los niños por lo que la maestra no tuvo que utilizar la estrategia de solución de conflictos.	Cumple con el nivel requerido.
		d) Se presenta el plan de la actividad que corresponde con lo que se observa en el video.		Por abajo del nivel requerido
	2.4 Video 2: Grupo pequeño dirigido por la maestra	a) La actividad tiene una estructura: parte inicial, parte media, cierre.	Se pueden identificar los tres momentos en la actividad.	Cumple con el nivel requerido.
		b) La actividad cuenta con los elementos para propiciar el Aprendizaje Activo (Materiales, elección, manipulación, lenguaje, apoyo del adulto).	Para escribir su carta se dio a cada niño una hoja y un lápiz. No hubieron otras opciones. Tampoco se observó que se tomaran en cuenta sus propuestas de lo que se podría escribir. Lo que los niños hicieron fue ir identificando las letras que componían cada palabra, para luego escribirlas en su hoja. Se observó que la maestra apoyó a los niños cuando tenían dificultades para identificar alguna letra en la palabra enfatizando el sonido o cuando no recordaban cómo se escribía la letra, los refería al abecedario que estaba en la pared.	Por debajo del nivel requerido
		c) La maestra utiliza las estrategias de interacción adulto- niño: Apoyo físico, apoyo verbal, comparte el control, se enfoca en fortalezas, es auténtico, se integra como compañero, aproximación a la solución de conflictos).	La maestra es la que propuso las frases que se van a escribir, por lo tanto, no compartió el control con los niños. Ella también iba realizando la actividad igual que los niños.	Por abajo del nivel requerido
		d) Se presenta el plan de la actividad que corresponde con lo que se observa en el video.	La competencia que se desea promover no correspondió con lo que se presentó en el video.	Por abajo del nivel requerido

Tabla 4. (Continuación)

Tema	Producto	Aspectos a considerar	Aspectos cubiertos	Evaluación
3. El proceso de observar, evaluar y planear.	3.1. Registro de anécdotas.	Elementos de la anécdota.	Las anécdotas incluyen: fecha, nombre del niño, descripción breve de una acción y en su caso resultados o productos logrados por el niño.	Por abajo del nivel requerido.
		Identificación de intereses, necesidades o aprendizajes a partir de las anécdotas.	No se presenta la relación entre anécdotas y planeación	
		Clasificación de anécdotas en aspectos de los campos formativos.	No	
	3.2. Planeación basada en anécdotas.	Parte de una anécdota. Promueve intereses de los niños identificados en la anécdota. Promueve la competencia identificada en la anécdota.	No, el formato de planeación que presenta no contempla un espacio para la anécdota o idea que origina las actividades. La clasificación que hace de las anécdotas no corresponde con los CF	Aspectos no presentados.
	3.3. Reporte de una categoría del Registro de Observación del Niño (RON).	Clasificación correcta de la anécdota en el nivel de desarrollo. Se incluyen por lo menos tres anécdotas de cada ítem. Formato de clasificación del RON Se presenta resumen de puntuaciones. Redacción del reporte para padres de acuerdo a la información proporcionada por el RON.	Las anécdotas presentadas no están clasificadas de acuerdo a los aspectos y niveles del RON. No presenta anécdotas que respalden el nivel de desarrollo en el que ubica al niño. No presenta resumen de puntuaciones Necesita mejorar la redacción y la organización de la información que presenta	Por abajo del nivel requerido.
4. El trabajo con la familia.	4.1. Reporte de actividades y estrategias que se implementan en su escuela.	No		Aspectos no presentados.
	4.2. Propuesta de actividades o estrategias que se pueden incorporar.	No		Aspectos no presentados.
	4.3. Propuesta de un taller para padres acorde con sus necesidades y/o intereses.	Nombre del taller. Objetivo del taller. Inicio, desarrollo y cierre. Evaluación del taller (por los padres, por la maestra)	No No No No	Aspectos no presentados.

Tabla 5. Evaluación de situaciones didácticas con base en el PEP 04 realizadas por Alejandra

Campo Formativo Aspectos	Desarrollo personal y social	Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo	Expresión y apreciación artísticas	Desarrollo físico y salud
Incluye una o varias anécdotas como origen de la SD		No presentó SD	✓	✓	✓	
Las anécdotas están redactadas correctamente			✓	✓	✓	✓
Las anécdotas a partir de las cuales se propone la SD representan la competencia que se quiere promover.			✓	✓	✓	✓
Dentro de la descripción de la SD se reconocen los momentos de inicio, desarrollo y cierre	✓			✓	✓	✓
En las actividades realizadas los niños tienen la oportunidad de involucrarse en el aprendizaje activo				✓	✓	✓
Durante el desarrollo de las actividades los niños tienen la oportunidad para involucrarse en la competencia en base a la que se planeó la SD				✓	✓	✓
Se especifican los criterios que permitirán valorar el desempeño	✓		✓	✓		
Las actividades de la SD están conectadas por un proyecto en común, se relacionan para lograr un producto	✓			✓	✓	✓

Tabla 6. Lecturas realizadas durante el Diplomado de Alejandra

Porcentaje	Resume ideas centrales	Expresa dudas y/u opiniones sobre la lectura	Hace reflexiones relacionadas con su vida personal y/o profesional
71%	Sí	No	no

ANEXO 11. Tablas de resultados de Emma.

Tabla 7. Evaluación de la aplicación en el aula del enfoque constructivista de Emma

Tema	Producto	Aspectos a considerar	Aspectos cubiertos	Evaluación
1. Organización de espacio físico, horarios y rutinas en el programa preescolar vigente.	1.1 Propuesta de organización del espacio físico.	Lista de verificación para el arreglo del salón de clases. Estado del arreglo del salón antes de tomar el módulo (plano, fotos). Descripción de las acciones a realizar para modificar el espacio físico. Evidencias de los cambios en el arreglo físico (plano, fotos)	A partir de la aplicación de la lista de verificación, identifiqué aspectos a mejorar en relación con el equipamiento del salón y la distribución, disposición y etiquetado de los materiales. Presenté las fotos del ambiente en donde estos aspectos son evidentes. Así mismo, incluí en su carpeta las fotos que muestran los cambios realizados (etiquetas para los materiales, letreros con nombres para las áreas) Con respecto a las áreas de trabajo del salón, no realicé cambios ni en los nombres ni en la distribución, aunque éstas no corresponden al tipo de juego que desarrollan los niños.	Cerca del nivel requerido
	1.2 Propuesta de organización de los horarios y rutinas.	Descripción de la organización de las actividades y rutinas antes de tomar el módulo. Descripción de acciones a realizar para incluir actividades de grupo pequeño, grupo completo y ciclo de planeación trabajo recuerdo en la organización de los horarios y rutinas (presentar nueva organización y fotos de la nueva rutina diaria colocada en el salón de clases)	Describe las acciones a realizar para incluir las actividades de grupo pequeño en su práctica. Identifica acciones específicas para mejorar el periodo de planeación, trabajo, recuerdo. No presenta evidencias de la modificación de su rutina.	Cerca del nivel requerido
2. Interacción adulto niño en el programa preescolar vigente.	2.1 Reporte de estrategias para crear un clima socio- emocional propicio.	Descripción de la aplicación de una o varias de estas estrategias en el trabajo con los niños. Descripción de efectos observados en los niños.	Describe cómo incluye las estrategias para crear un clima socio emocional propicio en sus actividades en el salón de clases, así como los efectos que esto produce en los niños. Describe cómo utiliza las estrategias de apoyo verbal en su trabajo con los niños dando un ejemplo. Incluye una reflexión acerca del uso de la estrategia: "Repetir lo que dicen los niños" la cual está incorporando a su práctica y observaciones de cómo esto, anima a los niños a continuar hablando.	Cumple con el nivel requerido
	2.2 Reporte de estrategia para la mediación de conflictos.	Motivo del conflicto Acciones del maestro Respuesta de los niños Reflexión sobre las fortalezas y las dificultades encontradas.	Describe la situación del conflicto, incluyendo el motivo, las acciones que realizó y las respuestas de los niños. En su narración se advierte que indaga con los involucrados su versión de las cosas, aunque no reformula el problema, tampoco pide a los niños alternativas de solución, sino que les recuerda cuál es la regla (establecida de antemano). En su reflexión identifica que le faltó reconocer los sentimientos de los niños, pero no la importancia de que sean los niños los que sugieran y acuerden una solución.	Cerca del nivel requerido

Tabla 7. (Continuación)

Tema	Producto	Aspectos a considerar	Aspectos cubiertos	Evaluación
	2.3 Video de un grupo pequeño dirigido por la maestra	a) La actividad tiene una estructura: parte inicial, parte media, cierre.	Se pueden identificar los tres momentos en la actividad.	Cumple con el nivel requerido
		b) La actividad cuenta con los elementos para propiciar el Aprendizaje Activo (Materiales, elección, manipulación, lenguaje, apoyo del adulto).	Se proporcionó suficiente material a cada niño, pero la actividad no permitía la elección (colorear un pescado de acuerdo a los números que tenía en las escamas –estos número correspondían a un color), por lo tanto tampoco hubo manipulación. Los niños interactuaron poco entre sí. El apoyo del adulto fue individualizado, pero en función de que los niños comprendieran y completaran la tarea.	Por abajo del nivel requerido
		c) La maestra utiliza las estrategias de interacción adulto- niño: Apoyo físico, apoyo verbal, comparte el control, se enfoca en fortalezas, es auténtico, se integra como compañero, aproximación a la solución de conflictos).	Se observó una actividad dirigida por la maestra, en donde ella tuvo siempre el control. Su interacción con los niños se dio en función de cumplir la tarea.	Por abajo del nivel requerido
		d) Se presenta el plan de la actividad que corresponde con lo que se observa en el video.	La planeación de la actividad cuenta con los elementos necesarios y se corresponde con lo presentado en el video.	Cumple con el nivel requerido
	2.4 Video de un grupo pequeño dirigido por la maestra	a) La actividad tiene una estructura: parte inicial, parte media, cierre.	Se pueden identificar los tres momentos en la actividad.	Cumple con el nivel requerido
		b) La actividad cuenta con los elementos para propiciar el Aprendizaje Activo (Materiales, elección, manipulación, lenguaje, apoyo del adulto).	Se proporcionó suficiente material a cada niño, la actividad promovió la interacción entre los niños, y ellos pudieron manipular el material (cinta adhesiva). El apoyo del adulto estuvo orientado a apoyar a los niños en el seguimiento de las instrucciones.	Cerca del nivel requerido
		c) La maestra utiliza las estrategias de interacción adulto- niño: Apoyo físico, apoyo verbal, comparte el control, se enfoca en fortalezas, es auténtico, se integra como compañero, aproximación a la solución de conflictos.	La maestra interactúa con los niños escuchando y haciendo preguntas abiertas, sin embargo al cierre de la actividad vuelve a las preguntas cerradas.	Cerca del nivel requerido
3. El proceso de observar, 3evaluar y planear	3.1. Registro de anécdotas	Elementos de la anécdota.	Las anécdotas están bien redactadas pero les falta un elemento esencial: la fecha	Por abajo del nivel requerido
		Identificación de intereses, necesidades o aprendizajes a partir de las anécdotas.	No los identifica	Por abajo del nivel requerido
	3.2. Planeación basada en anécdotas.	Clasificación de anécdotas en aspectos de los campos formativos.	Ubica las anécdotas en la competencia y el campo formativo	Cumple con el nivel requerido
		Parte de una anécdota. Promueve intereses de los niños identificados en la anécdota. Promueve la competencia identificada en la anécdota.	La actividad se origina a partir de una anécdota. Identifica el interés y responde proporcionando material para seguir sus ideas en ese mismo momento. Identifica la competencia en la anécdota y desarrolla una actividad acorde con ésta.	Cumple con el nivel requerido.

Tabla 7. (Continuación)

Tema	Producto	Aspectos a considerar	Aspectos cubiertos	Evaluación
	3.3. Reporte de una categoría del Registro de Observación del Niño (RON).	Clasificación correcta de la anécdota en el nivel de desarrollo. Se incluyen por lo menos tres anécdotas de cada ítem. Formato de clasificación del RON Se presenta resumen de puntuaciones. Redacción del reporte para padres de acuerdo a la información proporcionada por el RON.	No muestra dificultades para ubicar las anécdotas en el nivel apropiado de desarrollo del niño, excepto en un reactivo. Sí Si Descripción de las características de desarrollo del niño con buena redacción. No incluye anécdotas lo cual es básico para este formato Muestra comprensión de la lógica del instrumento. Domina el procedimiento.	Cerca del nivel requerido.
4. El trabajo con la familia.	4.1. Reporte de actividades y estrategias que se implementan en su escuela.	Sí		Cumple con el nivel requerido.
	4.2. Propuesta de actividades o estrategias que se pueden incorporar.	Sí		Cumple con el nivel requerido.
	4.3. Propuesta de un taller para padres acorde con sus necesidades y/o intereses.	Nombre del taller. Objetivo del taller. Inicio, desarrollo y cierre. Evaluación del taller (por los padres, por la maestra)	Sí Sí Sí Sí	Cumple con el nivel requerido.

Tabla 8. Evaluación de situaciones didácticas con base en el PEP 04 de Emma

Aspectos	Desarrollo personal y social	Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo	Expresión y apreciación artísticas	Desarrollo físico y salud
Incluye una o varias anécdotas como origen de la SD.	No presentó SD		✓	✓		No presentó SD
Las anécdotas están redactadas correctamente			✓	✓	✓	
Las anécdotas a partir de las cuales se propone la SD representan la competencia que se quiere promover.			✓	✓	✓	
Dentro de la descripción de la SD se reconocen los momentos de inicio, desarrollo y cierre.		✓				
En las actividades realizadas los niños tienen la oportunidad de involucrarse en el aprendizaje activo				✓	✓	
Durante el desarrollo de las actividades los niños tienen la oportunidad para involucrarse en la competencia en base a la que se planeó la SD		✓	✓	✓	✓	
Se especifican los criterios que permitirán valorar el desempeño.						
Las actividades de la SD están conectadas por un proyecto en común, se relacionan para lograr un producto.				✓		

Tabla 9. Lecturas realizadas durante el Diplomado de Emma

Porcentaje de entregas	Resume ideas centrales	Expresa dudas y/u opiniones sobre la lectura	Hace reflexiones relacionadas con su vida personal y/o profesional
100%	Si	Sí	Si