

Evaluación educativa en preescolar: enfoques innovadores para potenciar el aprendizaje

Educational Assessment in Preschool: Innovative Approaches to Enhance Learning

Scarlett Nefertiti López Segovia y José Antonio García Cano*

¹ Instituto Superior de Educación Normal

² Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El presente artículo analiza la relevancia de la evaluación educativa en el nivel preescolar, considerando fundamentos teóricos, métodos e instrumentos para fortalecer los aprendizajes y el desarrollo de competencias en la formación inicial docente. Con base en un informe de prácticas profesionales, se expone una experiencia de investigación-acción orientada al desarrollo de la competencia de emplear la evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes. El problema identificado consistió en la dificultad de aplicar teorías y métodos de evaluación en distintos momentos del proceso, así como la limitada capacidad de intervención pedagógica. Para responder a ello, se diseñó una propuesta implementada en un jardín de niños en Mérida, Yucatán, que contempló dos intervenciones pedagógicas. La primera se centró en la exploración de fenómenos científicos mediante producciones gráficas y el Aprendizaje Basado en Problemas; la segunda abordó la diversidad vegetal y el uso de los sentidos, promoviendo diarios de observación y la participación activa del alumnado. Los resultados muestran un gran avance en la capacidad de la docente en formación para aplicar estrategias de evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, adaptadas a intereses y necesidades diversas, incluyendo estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se concluye que la reflexión crítica sobre la práctica, la diversificación de instrumentos evaluativos y la integración de enfoques innovadores constituyen aspectos clave para fortalecer los aprendizajes significativos en preescolar y enriquecer el proceso de formación docente.

Palabras Clave: Evaluación educativa, preescolar, investigación-acción, formación docente, innovación pedagógica

Abstract

This article analyzes the relevance of educational assessment in the preschool level, considering theoretical foundations, methods, and instruments aimed at strengthening learning and developing competencies within initial teacher training. Based on a professional practicum report, it presents an action research experience focused on developing the competence of employing assessment as a tool to enhance student learning. The main problem identified was the difficulty in applying diverse theories and methods of assessment throughout different stages of the process, as well as the limited capacity for effective pedagogical intervention. To address this challenge, a proposal was designed and implemented in a kindergarten in Mérida, Yucatán, consisting of two pedagogical interventions. The first intervention focused on the exploration of scientific phenomena through graphic productions and Problem-Based Learning. The second intervention addressed plant diversity and the use of the senses, fostering observation journals and active student participation. The results demonstrate significant progress in the preservice teacher's ability to apply strategies such as formative assessment, self-assessment, co-assessment, and hetero-assessment, adapted to diverse interests and needs, including students with Autism Spectrum Disorder (ASD). It is concluded that critical reflection on teaching practice, the diversification of assessment tools, and the integration of innovative approaches are essential aspects to strengthen meaningful learning in preschool education and to enrich the process of teacher training.

Keywords: Educational assessment, preschool, action research, teacher training, pedagogical innovation.

1. Introducción

En este apartado se presenta el planteamiento del problema que da origen al estudio, acompañado del contexto educativo en el cual se desarrolló la práctica profesional. Asimismo, se exponen los criterios institucionales y la competencia profesional que guiaron la intervención, las dificultades identificadas en el proceso de evaluación y sus implicaciones pedagógicas. Finalmente, se incluye la justificación del estudio y el marco teórico de referencia, con la finalidad de situar la investigación dentro de un terreno conceptual sólido y en concordancia con los debates actuales en torno a la evaluación educativa en el nivel preescolar.

Planteamiento del Problema

A continuación, se describen los elementos clave de la problemática abordada, así como también el contexto educativo y elementos clave que dan pertinencia a esta investigación educativa bajo la modalidad de informe, el cual tiene como sentido educativo fortalecer alguna competencia que esté presente en el perfil de los docentes del nivel educativo acorde al plan de estudios vigente.

Contexto educativo

La intervención se desarrolló en el Jardín de Niños Wolfgang Amadeus Mozart, ubicado en Mérida, Yucatán. El aula de tercer grado "A" está conformada por quince alumnos, incluido un caso de autismo nivel 1. Se trata de un grupo participativo, con intereses diversos y un nivel heterogéneo de aprendizajes. En este entorno, la docente en formación identificó la centralidad de la evaluación educativa como herramienta fundamental para orientar la enseñanza y promover aprendizajes significativos, especialmente en un nivel tan formativo como el preescolar.

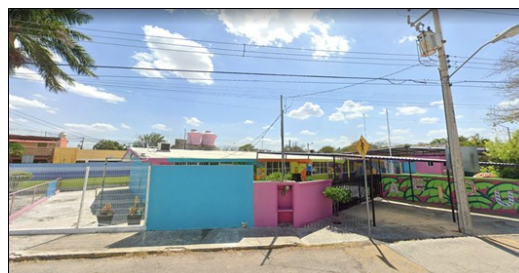


Fig. 1. Contexto escolar

Perfil docente y competencia profesional

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012) establece que el perfil de egreso constituye el referente para la construcción del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. Una de las competencias clave es: "emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos". En este sentido, se seleccionó dicha competencia como eje de intervención, con el indicador: "evalúa el aprendizaje de sus alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo".

Dificultades identificadas

El problema detectado radica en la dificultad para identificar y aplicar los momentos de la evaluación, seleccionar estrategias pertinentes y, sobre todo, interpretar los resultados. Según Chi y Glaser (1983), un problema se presenta cuando un individuo busca alcanzar una meta a través de alguna estrategia; en este caso, la limitación reside en el dominio insuficiente de instrumentos y métodos evaluativos.

Como señala la SEP (2017), en preescolar "la evaluación tiene un sentido formativo con las siguientes finalidades: valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar".

Como citar: Lopez Segovia S.N.& Garcia Cano J.A., (2026)

Evaluación educativa en preescolar: enfoques innovadores para potenciar el aprendizaje

Revista Tribuna Pedagógica, (4)1, [Nueva época]65-74

Recibido: 23 enero de 2026. Aceptado: 01 de marzo 2026

Sin embargo, para la docente en formación, la ausencia de recursos evaluativos variados dificultó cumplir con este sentido formativo.

Zamora (2022) advierte que los educadores “se convierten en planificadores, diseñadores, ejecutores y evaluadores de su propia práctica dentro del aula, situación que puede ser poco productiva si no se cuenta con la capacitación, asesoría y actualización en esos rubros”. Este planteamiento coincide con la problemática vivida, pues el desconocimiento de estrategias amplias y diversificadas limitó la productividad y eficacia de la evaluación.

Implicaciones pedagógicas

Evaluar en preescolar no se reduce a asignar resultados, sino a repensar la práctica docente. Bassedas y Huguet (1998) señalan que “cuando evaluamos no lo hacemos únicamente en relación con la evolución del niño, sino que también evaluamos nuestro programa, nuestro proyecto y nuestra intervención educativa”. Es decir, la evaluación implica no solo valorar los avances de los alumnos, sino también retroalimentar críticamente la labor docente.

La ausencia de un uso amplio de instrumentos de evaluación, tales como listas de cotejo, rúbricas, diarios de observación o portafolios, impacta en la capacidad de reconocer áreas de rezago y avances individuales. La evaluación, al carecer de diversidad metodológica, pierde su potencial de convertirse en un proceso auténtico de transformación educativa.

Justificación

La evaluación se concibe como un proceso sistemático e integral. Leyva Barajas (2010) la define como “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor orientado a la toma de decisiones y la mejora”. Desde esta perspectiva, se hace evidente que el problema central es la dificultad para evaluar el aprendizaje mediante la aplicación de diversas teorías, métodos e instrumentos, así como intervenir oportunamente

en los diferentes momentos de la evaluación.

Este desafío limita la posibilidad de garantizar una docencia inclusiva, reflexiva e innovadora. En concordancia con la convocatoria, el planteamiento busca enfatizar que atender esta problemática contribuye a fortalecer la línea temática “La evaluación y la formación de docentes”, dado que se trata de un eje fundamental en la profesionalización de quienes educan en el nivel preescolar.

2. Marco Teórico

A continuación, se presentan los conceptos y teorías clave que sustentan esta investigación con la finalidad de tener un marco de referencia.

La Evaluación Educativa

La evaluación se concibe como un proceso sistemático y reflexivo cuyo propósito es recoger, analizar e interpretar información sobre el aprendizaje de los estudiantes, a fin de emitir juicios de valor que orienten la toma de decisiones educativas y fortalezcan la práctica docente. En palabras de Leyva Barajas (2010), “la evaluación se define como un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (p. 1). Desde esta perspectiva, evaluar no es una actividad aislada, sino parte integral de la enseñanza.

En este sentido, se distinguen dos enfoques centrales: la evaluación formativa, que proporciona retroalimentación constante y permite al docente ajustar estrategias pedagógicas en el transcurso del aprendizaje (De Luca et al., 2018), y la evaluación sumativa, realizada al final de un proceso educativo para determinar logros alcanzados (Cáceres et al., 2018). Ambos tipos de evaluación son relevantes en preescolar, aunque el enfoque formativo, por su carácter de retroalimentación, cobra especial importancia.

Como señala Montenegro (2017), “en la evaluación para el aprendizaje, el eje motor principal es la retroalimentación y el aprovechamiento que

de esta misma realizan los alumnos y los mismos profesores” (p. 32).

Los instrumentos de evaluación

Los instrumentos constituyen el medio mediante el cual se recopila información para valorar aprendizajes. Leyva Barajas (2010) afirma que son herramientas diseñadas para “registrar y obtener la información necesaria para verificar los logros o dificultades” de los estudiantes (p. 1). Entre ellos destacan las rúbricas, listas de cotejo, diarios de observación, escalas estimativas y portafolios, cada uno con características y finalidades específicas.

Por ejemplo, las rúbricas permiten evaluar desempeños progresivos y fomentan la reflexión del estudiante; de acuerdo con Díaz Barriga (2004), representan “una evaluación auténtica sobre todo porque sirven para medir el trabajo de los alumnos de acuerdo con ‘criterios de la vida real’”. Por su parte, la SEP (2012) precisa que el diseño de una rúbrica debe contemplar “una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado” (p. 51).

En el caso de las listas de cotejo, se trata de instrumentos ampliamente empleados en educación inicial por su objetividad, al permitir verificar de manera simple el logro de indicadores. Según Guerrero (2020), “las listas de cotejo permiten hacer un seguimiento del desarrollo individual, lo que ayuda a identificar tanto logros como áreas que requieren atención” (p. 45).

De igual forma, el diario de la educadora y los registros de observación son recursos clave, ya que documentan la práctica cotidiana y permiten una reflexión crítica sobre la intervención docente (Porlán & Martín, 1997; Tenutto, 2008). Evaluación en el nivel preescolar En educación preescolar, la evaluación adquiere un carácter eminentemente cualitativo y formativo. Rivas et al. (2005) sostienen que “la evaluación en preescolar es la herramienta que garantice y asegure el cumplimiento del principio de calidad educativa, y sugiere que las enseñanzas escolares sometan a análisis

todos los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 512).

Este nivel educativo exige que el docente observe, sistematice e interprete información acerca del aprendizaje de los niños, considerando tanto aspectos cognitivos como sociales y emocionales. De esta manera, la evaluación no solo se centra en los productos del aprendizaje, sino también en los procesos, motivaciones e interacciones que se producen en el aula.

La SEP (2017) enfatiza que la evaluación en preescolar “tiene un sentido formativo con las siguientes finalidades: valorar los aprendizajes de los alumnos, identificar las condiciones que influyen en el aprendizaje y mejorar el proceso docente y otros aspectos del proceso escolar”. Esto visibiliza que el acto de evaluar implica un compromiso con la mejora continua tanto del alumno como de la práctica docente, el sentido mixto de la evaluación tiene su razón de ser en la etapa en la que se encuentran los niños y las necesidades que presentan los mismos en la búsqueda de la adopción de primeros elementos cognitivos y sociales.

Procesos de aprendizaje y evaluación

El aprendizaje infantil debe comprenderse como un proceso activo y social. Ausubel (2000) plantea que el aprendizaje significativo ocurre cuando el alumno relaciona la nueva información con sus conocimientos previos. Vygotsky (1978), por su parte, subraya la importancia de la zona de desarrollo próximo, destacando que el aprendizaje se potencia con la interacción social y el acompañamiento del docente.

En este marco, la evaluación adquiere un papel estratégico: permite al profesor reconocer la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje para adecuar las estrategias pedagógicas. Tal como explican Black y William (1998), la evaluación formativa “proporciona retroalimentación continua que permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y ajustar sus estrategias”.

3. Metodología

En esta sección se detalla el enfoque de investigación adoptado, el diseño metodológico que guio el estudio y las técnicas e instrumentos de recolección de información empleados. Aunado a esto, se describe el contexto y los participantes de la investigación, el procedimiento seguido a lo largo de las intervenciones pedagógicas y las consideraciones éticas que enmarcaron el desarrollo del trabajo. El propósito es ofrecer una descripción clara y rigurosa de cómo se llevó a cabo la investigación-acción para abordar la problemática planteada.

Enfoque de Investigación

El presente trabajo adoptó el enfoque de investigación-acción, el cual se caracteriza por vincular la reflexión crítica con la práctica educativa. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), se trata de un proceso introspectivo colectivo orientado a comprender y transformar la realidad mediante la participación de los actores involucrados. En esta línea, Escudero citado en Pérez Serrano (1998:151) plantea que la investigación-acción es “un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera”.

Este enfoque resulta pertinente dado que la dificultad detectada en la práctica docente se relaciona con el uso limitado de instrumentos de evaluación en preescolar. Así, el proceso metodológico buscó reflexionar críticamente sobre esta problemática, generar propuestas de mejora y valorar sus efectos a través del uso de diferentes mecanismos que permitan evaluar los resultados de cada intervención educativa.

Diseño Metodológico

Se siguió una estrategia cíclica constituida por las fases de planificación, acción, observación, reflexión y reestructuración. Este esquema permite que cada intervención en el aula se retroalimente y mejore en función de la reflexión pos-

terior. Como señala Ramón (2013), retomando a Dewey, la acción reflexiva del docente exige “mente abierta, responsabilidad y honestidad”, principios que guiaron este proceso.

En la etapa de planificación, se realizó un diagnóstico de la competencia profesional seleccionada: “emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa” (DGESPE, 2012). El análisis evidenció como debilidad la dificultad para aplicar diversos instrumentos de evaluación y para identificar los momentos clave del proceso.

Durante la fase de acción, se diseñaron y aplicaron dos propuestas de mejora mediante proyectos didácticos centrados en la exploración de fenómenos científicos y la observación de la diversidad natural. Ambas intervenciones fueron planificadas bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, lo que permitió atender los intereses y estilos de aprendizaje de los alumnos. Como afirman Morales y Landa (2004), el ABP es “una opción educativa novedosa que pone al alumno como centro del proceso, promoviendo un aprendizaje con significado”.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La sistematización se realizó mediante:

I. Rúbricas y listas de cotejo, que facilitaron medir de manera objetiva desempeños relacionados con observación científica, registros escritos y producciones gráficas (SEP, 2012; Díaz Barriga, 2004).

II. Diarios de la educadora, empleados para reflexionar sobre la práctica docente y los avances grupales (Porlán y Martín, 1997).

III. Registros de observación directa, que documentaron procesos de aprendizaje y participación activa de los alumnos (Tenutto, 2008).

IV. Diarios de observación de los estudiantes, que fortalecieron la autoevaluación y permitieron a los niños reflexionar sobre sus descubrimientos.

Participantes

El estudio se desarrolló en el Jardín de Niños Wolfgang Amadeus Mozart de Mérida, Yucatán, específicamente en el grupo de tercero "A" (Véase tabla 1), conformado por quince alumnos, incluyendo un caso de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los alumnos pertenecen a un contexto socioeconómico medio bajo, con familias participativas en las actividades escolares.

Tabla 1
Participantes

Grupo	Alumnos	Total
2 "A"	15	15

Procedimiento

I. Diagnóstico inicial: aplicación de un instrumento de autoevaluación docente y un análisis FODA de la competencia profesional (Ponce, 2015).

II. Primera intervención: experimentos científicos y registros gráficos, promoviendo la autoevaluación y coevaluación para valorar aprendizajes.

III. Reflexión crítica: análisis de resultados evidenció dificultades en la organización del tiempo y en la selección de estrategias adecuadas.
IV. Reestructuración: modificación de la propuesta, ajustando estrategias e instrumentos a las necesidades detectadas.

V. Segunda intervención: proyecto sobre diversidad de plantas y elaboración de diarios de observación, con un enfoque inclusivo para atender las diferencias individuales.

VI. Evaluación final: análisis de los resultados logró identificar el progreso de los alumnos y la mejora en la competencia docente vinculada al uso diversificado de la evaluación.

Consideraciones éticas

Siguiendo los lineamientos de la formación docente establecidos en la Nueva Escuela Mexi-

cana (2022), se garantizó un trato inclusivo, equitativo y respetuoso, promoviendo la participación de todos los alumnos y asegurando la confidencialidad y dignidad de las y los participantes.

4. Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos obtenidos a lo largo del proceso de investigación, organizados en cuatro apartados principales. Primero, se expone el diagnóstico inicial, que permitió identificar las debilidades en el uso de instrumentos de evaluación en la práctica docente. Posteriormente, se describen los resultados de la primera intervención, centrada en actividades de exploración científica, así como los de la segunda intervención, orientada a la observación de la diversidad natural y la elaboración de diarios de campo. Para cerrar el apartado, se ofrece una comparación entre ambas experiencias y se sintetizan los aprendizajes más relevantes en los procesos formativos del alumnado.

Diagnóstico Inicial

El diagnóstico evidenció que, dentro de la competencia profesional "emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa" (DGESPE, 2012), las debilidades más notorias se centraban en la selección y aplicación de instrumentos de evaluación. La autoevaluación docente mostró inseguridad en la diversificación de herramientas, así como dificultades para identificar los momentos clave de la evaluación en el nivel preescolar.

A partir de esta información inicial, se establecieron áreas de mejora vinculadas con el diseño, aplicación y análisis de instrumentos que permitieran valorar los procesos de aprendizaje de manera sistemática, diversa e inclusiva.

Primera Intervención

La primera intervención se enfocó en la exploración de fenómenos científicos a través de actividades experimentales guiadas, con el propósito de favorecer el pensamiento crítico y la curiosidad de los alumnos. Para registrar evidencias, se uti-

lizaron listas de cotejo, rúbricas y diarios de observación, tal y como se presentan en la Figura 2.



Fig. 2. Primera intervención

Los resultados mostraron avances en el uso de instrumentos objetivos, especialmente en la lista de cotejo, la cual permitió verificar de manera clara el nivel de logro de indicadores. Según Guerrero (2020), este tipo de herramienta “facilita la identificación de áreas específicas que requieren atención y fortalece el seguimiento individual” (p. 45).

Sin embargo, se identificaron dificultades en la organización del tiempo, lo que provocó que algunas actividades quedaran incompletas. Asimismo, la motivación de los niños disminuyó en ciertos momentos al no encontrar coherencia entre el registro de sus observaciones y la actividad experimental misma. Esta reflexión crítica permitió visualizar la necesidad de reestructurar el diseño didáctico para generar mayor conexión entre los aprendizajes esperados, la práctica experimental y los instrumentos de evaluación.

Segunda Intervención

En la segunda intervención, el eje fue la identificación de la diversidad de plantas a través de salidas de observación y la elaboración de diarios de campo por parte de los niños. Se buscó que los alumnos registraran hallazgos con apoyo gráfico, fomentando así la autoevaluación y la metacognición.

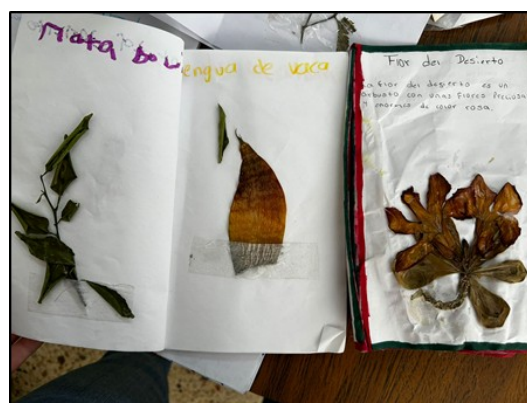


Fig. 3. Segunda intervención

Los resultados fueron más positivos, evidenciando un mayor involucramiento de los estudiantes en la recolección de información, lo cual coincide con lo planteado por Ausubel (2000) respecto a que el aprendizaje significativo se logra cuando el nuevo conocimiento se relaciona con la experiencia previa.

El uso de rúbricas descriptivas diseñadas con anticipación permitió valorar niveles de logro en las producciones gráficas y en la participación en actividades de observación. Conforme a Díaz Barriga (2004), este tipo de instrumento otorga mayor objetividad y equidad en la valoración.

Se destacó también la inclusión de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), quien, mediante adecuaciones como apoyo visual y pautas de acompañamiento, logró integrarse de manera activa en las actividades de observación. Estos resultados reflejan cómo la evaluación, además de su carácter formativo, responde a los principios de equidad e inclusión que orientan la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Comparación y aprendizajes obtenidos La primera intervención mostró que la sola aplicación de instrumentos no garantiza aprendizajes significativos si no se articula de forma coherente con las estrategias didácticas.

La segunda intervención evidenció que, cuando los instrumentos se adaptan a los proce-

tos y características del grupo, fortalecen la participación activa y la reflexión de los alumnos.

La práctica permitió a la docente en formación reconocer la importancia de la retroalimentación constante, coincidiendo con lo señalado por Black y William (1998) cuando afirman que la evaluación formativa “proporciona información continua que mejora los procesos de aprendizaje”.

Puntos Clave En general, la implementación de dos propuestas de mejora logró consolidar avances en tres dimensiones principales:

I. Profesional: la docente en formación fortaleció competencias en la planeación, aplicación y análisis de instrumentos de evaluación.

II. Pedagógica: se evidenció el impacto de una evaluación diversificada y contextualizada, articulada con estrategias activas como proyectos y diarios de observación.

III. Formativa en los alumnos: los niños desarrollaron actitudes de curiosidad, responsabilidad y autorreflexión sobre sus propios aprendizajes.

5. Discusión

En este apartado se analizan e interpretan los hallazgos de las intervenciones realizadas, contrastándolos con referentes teóricos y normativos en torno a la evaluación educativa en preescolar. Se reflexiona sobre la evaluación como proceso formativo, destacando cómo su carácter reflexivo y participativo favorece el aprendizaje. También, se examina la relación con teorías del aprendizaje que sustentan la práctica docente, particularmente las aportaciones de Ausubel y Vygotsky y se presentan los aportes a la formación docente, subrayando la relevancia de la planeación y del uso diversificado de instrumentos de evaluación como componentes esenciales de la práctica profesional.

La Evaluación como Proceso Formativo Los hallazgos obtenidos en las dos intervenciones po-

nen de manifiesto que la evaluación, más que un acto de verificación constituye un proceso formativo y reflexivo. En la primera propuesta, la aplicación de listas de cotejo y rúbricas representó un avance, pero evidenció limitaciones en la conexión entre la actividad experimental y la valoración de los aprendizajes. Esto confirma lo señalado por Leyva Barajas (2010), quien afirma que la evaluación debe comprenderse como un proceso sistemático de indagación orientado a la mejora de la enseñanza.

En la segunda intervención, la integración de diarios de campo y la diversificación de los instrumentos permitió una mayor apropiación de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Esto respalda a Montenegro (2017), quien sostiene que la evaluación para el aprendizaje requiere de retroalimentación constante tanto para alumnos como para docentes. El hecho de que los niños autorregistraran sus observaciones refleja un tránsito hacia prácticas evaluativas más participativas y significativas.

Relación con teorías del aprendizaje Los resultados también pueden analizarse desde la perspectiva del aprendizaje significativo de Ausubel (2000), ya que los alumnos relacionaron los nuevos contenidos con experiencias previas, especialmente en la exploración de la diversidad natural. Asimismo, se constató lo planteado por Vygotsky (1978) acerca de la zona de desarrollo próximo: el acompañamiento del docente y de sus pares permitió que los niños lograran aprendizajes que, de manera autónoma, no hubieran alcanzado.

En este sentido, la evaluación se configuró como una herramienta que visibiliza los avances y permite ajustar la práctica pedagógica en función de las necesidades de cada estudiante, respondiendo a la demanda de diversificación y equidad que rige en la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Aportes a la formación docente La experiencia evidenció que uno de los principales aprendizajes para la docente en formación fue recono-

cer que la planeación y uso de instrumentos de evaluación no son actividades accesorias, sino componentes esenciales para garantizar la calidad del proceso educativo. Esto coincide con lo señalado por DGESE (2012), respecto a que la competencia profesional vinculada con la evaluación debe permitir al docente “intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa”.

6. Conclusiones

El presente trabajo permitió comprender que la evaluación en el nivel preescolar no puede reducirse a la simple verificación de logros, sino que constituye un proceso formativo, inclusivo y reflexivo que orienta tanto el aprendizaje de los estudiantes como el desarrollo profesional docente. A través del enfoque de investigación-acción, se evidenció que la práctica de la evaluación adquiere sentido cuando se vincula con la vida cotidiana en el aula, se adapta a las características del grupo y promueve la retroalimentación constante.

Los resultados obtenidos en la primera intervención mostraron limitaciones derivadas de una planeación que no articuló de manera coherente las actividades con los instrumentos de evaluación, lo cual confirmó la necesidad de fortalecer la reflexión docente en torno a la congruencia entre estrategias didácticas y valoración de aprendizajes. En contraste, la segunda intervención demostró que, cuando los instrumentos son diversificados y contextualizados (rúbricas, diarios de observación, listas de cotejo), los alumnos se involucran más activamente y logran aprendizajes significativos, en sintonía con lo planteado por Ausubel (2000) y Vygotsky (1978). Tomando en cuenta lo anterior mencionado, la inclusión de un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA) evidenció que la evaluación puede constituirse en una herramienta de equidad y justicia social, siempre que se ajusten los instrumentos y se promueva un ambiente participativo. Esto coincide con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), que enfatiza la necesidad de atender

la diversidad como un derecho y un eje formador.

Desde la perspectiva de la formación docente, esta experiencia mostró que la auto-reflexión y la retroalimentación sistemática fortalecen la competencia profesional vinculada con el uso de la evaluación. Tal como señalan Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción permite que las dificultades detectadas se conviertan en oportunidades de aprendizaje y mejora continua. De esta manera, el proceso formativo no solo impacta en los alumnos, sino también en la consolidación de la identidad profesional docente.

Recomendaciones

A partir del análisis y las evidencias documentadas, se formulan las siguientes recomendaciones:

I. Para la práctica docente: fortalecer la planeación de la evaluación asegurando coherencia entre aprendizajes esperados, actividades propuestas e instrumentos elegidos; promover la retroalimentación continua como parte integral del proceso; e implementar instrumentos flexibles que permitan valorar no solo productos, sino procesos, actitudes y actitudes reflexivas de los estudiantes.

II. Para la formación docente inicial: consolidar espacios de reflexión que favorezcan el intercambio de experiencias sobre metodologías de evaluación auténticas; promover prácticas de investigación-acción durante la formación para vincular teoría y práctica; y desarrollar competencias específicas en el diseño, aplicación y análisis de distintos instrumentos de evaluación.

III. Para la gestión escolar y las políticas educativas: incentivar el uso de estrategias e instrumentos de evaluación orientados a la inclusión y equidad, particularmente en contextos diversos con presencia de estudiantes con necesidades educativas específicas. Asimismo, fomentar propuestas de capacitación continua centradas en la evaluación formativa como proceso esencial para la mejora educativa.

IV. Para futuras investigaciones: se re-

comienda seguir profundizando en la relación entre instrumentos de evaluación y procesos de aprendizaje significativo, considerando la inclusión de familias como actores fundamentales y ampliando el análisis hacia otros contextos escolares que permitan validar y enriquecer los hallazgos de este estudio.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

7. Bibliografía

Ausubel, D. P. (2000). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Cáceres, M., Escudero, T., Nieto, J. M. (2018). Evaluación educativa: conceptos, teorías y enfoques. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-15.

Díaz Barriga, Á. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2012). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Preescolar*. SEP.

Guerrero, R. (2020). La lista de cotejo como instrumento de evaluación en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(87), 43-60.

Kemmis, S., McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.

Leyva Barajas, H. (2010). La evaluación del aprendizaje en educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 127-145.

Montenegro, A. (2017). La evaluación para el aprendizaje: reflexiones sobre su impacto en el ámbito escolar. *Revista Educación y Desarrollo*, 45, 30-38.

Morales, P., Landa, V. (2004). El aprendizaje basado en problemas en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 26(106), 36-55.

Nueva Escuela Mexicana (SEP). (2022). *Principios básicos para una educación inclusiva y equitativa*. Secretaría de Educación Pública.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Vol. II. Madrid: La Muralla.

Porlán, R., Martín, J. (1997). *El diario del profesor. Un curso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.

Ramón, L. (2013). La práctica reflexiva en educación: aportes desde Dewey y Schön. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 87-101.

Rivas, J., Fernández, M., Herrero, C. (2005). La evaluación en educación infantil: retos para la formación docente. *Revista Española de Pedagogía*, 63(231), 507-524.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Acuerdo 648. Parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño docente*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: SEP.

Tenutto, M. (2008). Evaluación en el aula: la observación como estrategia. *Educar*, 44(2), 95-112.