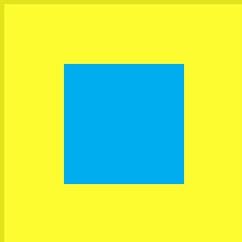


Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante

La evaluación en la atención educativa a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística





Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante

La evaluación en la atención educativa a la diversidad
social, étnica, cultural y lingüística

DIRECCIÓN GENERAL

Mtra. Rosalinda Morales Garza

**IDEA ORIGINAL Y COORDINACIÓN
ACADEMICA**

Alicia Xochitl Olvera Rosas

COORDINACIÓN DE PROYECTO

Zenón Hernández Hernández

CONTENIDOS

Alicia Xochitl Olvera Rosas

Zenón Hernández Hernández

FOTOGRAFÍAS

Rodrigo Tolama Pavón.

Páginas: 5, 11, 14, 18, 19, 25, 29, 41, 58,

84, 87, 97 y 99

Ramón Hernández Flores S.L.P.

Páginas: 33, 40 y 89

ESQUEMAS

José Martín Guevara Ramírez

AUXILIARES TÉCNICOS

Rodrigo Mendoza Jaime

Norma Patricia Garduño Paredes

Erika Ivette Flores Guadarrama

Lilia Alejandra Pérez Martínez

José Martín Guevara Ramírez

Esther Castillo Arzate

Leticia Rivera Méndez

Noemí Negrete Bonilla

Rosa María Díaz Castañeda

Rocío Flores Fernández

Ma. Guadalupe Quinto Baltazar

José Alejandro López Valdés

LECTORA

Mtra. Rosalinda Morales Garza

DIRECCIÓN EDITORIAL

Raul Uribe

DISEÑO Y FORMACIÓN

Miguel Ángel Romero Trigueros

Rodrigo Mendoza Jaime

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Clara Barrera

Primera edición, 2014

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2014

Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F.

ISBN

Impreso en México

Distribución gratuita, prohibida su venta

Se permite la reproducción parcial o total, siempre y cuando se cite la fuente.



AGRADECIMIENTOS

A las y los docentes de educación inicial indígena que en talleres estatales, nacionales y por diversas vías, han compartido su experiencia, sus documentos, así como las producciones de niñas y niños.

A las y los coordinadores estatales de educación inicial indígena por compartir sus propuestas, instrumentos, estrategias y evidencias de evaluación.

A las y los docentes, las madres cuidadoras, las trabajadoras sociales y las asesoras que atienden población migrante en el estado de Sinaloa por permitirnos documentar su práctica.

A las docentes de educación inicial indígena de los estados de Chiapas, San Luis Potosí y Veracruz por las palabras y los textos en lengua indígena que compartieron para la elaboración de este fascículo.

A la Mtra. Edith Vicente Flores, jefa del departamento de educación inicial indígena en San Luis Potosí por el apoyo brindado para recuperar textos en lengua indígena.

A la Mtra. Eva Ma. Hamilton Vélez, responsable del componente de atención a la niñez migrante a nivel nacional y al Dr. Juan Pantaleón Morales, responsable del componente de atención a la niñez migrante en Sinaloa, por las facilidades brindadas para recuperar evidencias en los albergues que ofrecen atención educativa a niñas y niños de educación inicial.

A las y los docentes por sus aportaciones en lengua indígena a este fascículo: Margarita Cantú Candía, *Me'phaa* de Malinaltepec, Guerrero; Amancia Ramírez Lázaro *Zoque-Popoluca* de Hueyapan de Ocampo, Veracruz; Josefa Vega Espinoza *Tutunakú* del Espinal, Veracruz; Rogelio Cruz Moreno, *Raramuri* de Guachochi, Chihuahua; José Fernando Díaz Chi, *Maya* de Muna Yucatán; Zacarias Neyoy Yocupicio, *Yoreme* de Etchojoa, Sonora; Ruth Arizbe Martínez Vargas, *Ñonmda* de Xochistlahuaca, Guerrero; Ángeles Hernández Bautista, *Náhuatl* de Teziutlán, Puebla; Santiago Gutiérrez Pérez, *Ch'ol* de Sabanilla, Chiapas; Cecilia Pérez López, *Ch'ol* de Tila, Chiapas; Silvia Gómez Santiz, *Tzeltal*, de Oxchuc, Chiapas; María Rafaela Hernández Hernández, *Náhuatl* de Ahuacatlán, Puebla; Aracely Saavedra Pérez, *Náhuatl* de Huejutla, Hidalgo; Concepción Hernández Hernández, *Náhuatl*, de Chicontepec, Veracruz.

ÍNDICE

9	Presentación
11	1. Antecedentes históricos y normativos
12	1.1 Un breve recorrido por la evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante
14	1.2 Algunos referentes desde la normatividad
19	2. El sentido de la evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante
25	3. La evaluación del desarrollo y el aprendizaje
26	3.1 Aproximación teórico-práctica a la evaluación del desarrollo y el aprendizaje
31	3.2 Los participantes en la evaluación de la práctica en los centros escolares
33	4. Los tipos de evaluación
34	4.1 La evaluación diagnóstica
35	4.2 La evaluación formativa
36	4.3 La evaluación integradora
38	4.4 Tipos de evaluación por quienes la realizan

41	5. Técnicas e instrumentos de evaluación
43	5.1 La observación participante y no participante
44	5.2 La entrevista como herramienta de evaluación
45	5.3 La revisión documental
45	5.4 Los instrumentos de la evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante
45	5.4.1 El diario de campo
53	5.4.2 El guión de entrevista
58	5.4.3 La ficha de registro de la niña y el niño
63	5.4.4 La rúbrica
82	5.4.5 El portafolio de la niña y el niño
84	5.4.6 El concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje
87	5.4.7 El concentrado de aprendizajes esperados
90	5.4.8 El concentrado para la valoración de los conocimientos originarios
91	5.4.9 El Reporte de Evaluación de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante
97	6. Uso de los resultados para potencializar el desarrollo y el aprendizaje
100	Obras consultadas

PRESENTACIÓN

Con este fascículo se cierra la primera fase del Marco curricular de la educación inicial indígena y de la población migrante. Su construcción básica está dedicada al conocimiento y práctica de la evaluación. Su contenido es resultado de talleres nacionales y estatales, así como de trabajos de campo con docentes, asesores de atención a la diversidad (AAD), Agentes Educativos Comunitarios (AEC) y coordinadores estatales, y quienes desde diferentes posiciones han participado activamente a partir de su experiencia y el conocimiento teórico conceptual más reciente sobre dicho tópico.

La evaluación en este nivel tiene como propósito fundamental potenciar el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y niños menores de tres años, desde un enfoque de atención educativa orientado a la diversidad personal, social, étnica, cultural y lingüística en una perspectiva de inclusión.

En el marco del aprender a aprender y aprender a convivir la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo es un mecanismo para promover el fortalecimiento de actitudes para la convivencia sana y respetuosa desde los primeros años de vida con la participación de las madres, padres y otros agentes educativos comunitarios guiados por el o la docente. Para ello se requiere de una evaluación que promueva la reflexión y la inclusión curricular.

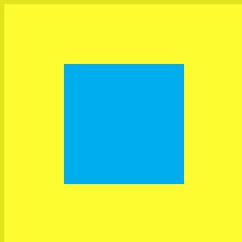
En este sentido, se propone una evaluación formativa, dialógica, sistemática, holística y pertinente que permita documentar, organizar y analizar los procesos y los resultados, a fin de tomar decisiones para la mejora de la práctica educativa y del servicio en su conjunto. Enfatizamos el requerimiento de establecer diálogos entre docentes, niñas y niños; madres, padres, comunidad y otros AEC a fin de reflexionar sobre los elementos, las condiciones y las acciones que favorecen o dificultan el logro del desarrollo y el aprendizaje. Las reflexiones surgidas de dicha tarea requieren traducirse en acciones concretas, que en los diferentes espacios —incluido el Consejo Técnico Escolar de Zona—, se planean, valoran e implementan.

Las técnicas, herramientas y procedimientos que en este fascículo se exponen son una forma del cómo hacer posible que ocurra la evaluación valorativa,¹ a manera de recursos para documentar, sistematizar y analizar la información. A partir de esto se elaboran explicaciones del porqué de los procesos y los resultados y se toman decisiones colectivas para la mejora. Esperamos que el uso de este material contribuya a orientar y mejorar la práctica educativa en contextos de diversidad social, cultural, étnica y lingüística.

Mtra. Rosalinda Morales Garza

Directora General de Educación Indígena

¹ La evaluación valorativa se plantea como aquella en la que —desde una perspectiva ética— niñas, niños y docentes consiguen reconocer el nivel de logro anterior, el logro alcanzado, los elementos, condiciones y acciones que facilitaron o dificultaron su avance y a partir de allí se construyan juicios sustentados sobre lo que se ha aprendido y desarrollado, cómo se ha logrado, qué aprendizajes siguientes se deben promover y a través de qué recursos y estrategias.



1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y NORMATIVOS





1.1 Un breve recorrido por la evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante

La Educación Inicial Indígena tiene como antecedente el *Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena* (PECMI) creado en 1979, en éste se concebía a la evaluación.

*“como un proceso de reflexión, análisis crítico y valoración de los aprendizajes desde una perspectiva grupal, en donde se resignifiquen los papeles de la promotora y de las participantes en este proceso. La evaluación es definida [...] como un proceso permanente, integral y sistemático para determinar el avance logrado”.*²

La evaluación debía ser diagnóstica, de proceso y de producto a fin de realizarse de manera permanente y articulada entre sí. Las técnicas que proponía utilizar fueron la observación (directa, participativa y dirigida), la entrevista (libre y dirigida), la asamblea y la encuesta, ésta última a través del cuestionario.

Entre 1992 y 1993 —como se menciona en el fascículo I— el PECMI se transformó e instrumentó como *Programa de Educación Inicial Indígena*. Proponía que la promotora identificara acontecimientos significativos e integradores y que cuando alguno no se desarrollara, catalogarlo como factor de riesgo y poner en práctica su atención. Durante este periodo se inició el impulso de concebir al niño como sujeto de atención y de evaluación.

Al final del mismo, se elaboraron los *Lineamientos de Educación Inicial para Zonas Indígenas*, según los cuales el seguimiento implicaba:

*“[...] dar continuidad a los acuerdos, compromisos y actividades que define cada grupo de Educación Inicial Indígena en relación con el desarrollo del Programa de Trabajo [...] (con la finalidad de) [...] reorientar o redefinir oportunamente las actividades [...] a partir de recabar, reordenar y analizar, qué de lo realizado no está impactando, interesando o resolviendo dudas, problemas y necesidades que se pretendan modificar”.*³

² Ver Plan y Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena, pág. 22.

³ Lineamientos de la Educación Inicial para Zonas Indígenas, pág. 6o.

Entre 1995 y el 2008 la Educación Inicial Indígena, de acuerdo con el documento denominado *La Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*, se aspiró a abordar la evaluación bajo los términos de la corriente intercultural bilingüe de esos años, en cuya perspectiva, la evaluación permitiría reconocer cómo se cumplían los propósitos educativos y cómo se favorecía el desarrollo y el aprendizaje; para ello era necesaria la participación del grupo (madres, padres, familiares, encargados de la crianza, comunidad), porque de esa manera se daban cuenta por sí mismos de lo que estaba funcionando y de lo que requería cambiarse, y así tendrían mayor disposición para mejorar las acciones en favor de la infancia.⁴ Al inicio de este periodo, se propuso evaluar según las necesidades básicas de aprendizaje y posteriormente de acuerdo a las competencias.

En el 2009 se publicaron los *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena* mismos que señalan con respecto a la valoración de los avances de los niños y niñas que:

“la forma de evaluar y registrar los avances tiene que ser explicitada en cada secuencia didáctica; estas evaluaciones servirán para ajustar las acciones educativas del docente e informar —permanentemente— a madres, padres y tutores sobre los avances de sus hijas e hijos, a fin de que puedan apoyar las acciones de estimulación para su mejor desarrollo y aprendizaje.”⁵

En dichos lineamientos se propone que sean las y los docentes quienes elaboren los instrumentos para la evaluación, atendiéndolos es que en este fascículo se ofrecen orientaciones y ejemplos para su construcción.

En los primeros cinco fascículos del Marco Curricular de la Educación inicial Indígena y de la población migrante, con respecto a la evaluación se plantea un enfoque orientado a potenciar conocimientos a fin de identificar los avances en el desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños; para ello se definen pautas y aprendizajes esperados con sus respectivas manifestaciones. La noción de desempeño refiere al uso de los conocimientos en la acción. Con base en los resultados, se reorienta la acción educativa y se informa a padres y tutores para que puedan apoyar las acciones de estimulación y el proceso de aprendizaje.

Recuperando lo que se menciona en el fascículo VI de este Marco Curricular, la evaluación de aprendizajes esperados se plantea como un proceso de valoración del desarrollo integral y del aprendizaje que permite evidenciar los cambios psicomotores, socioemocionales y cognitivos en niñas y niños a través de la observación, el registro y la sistematización de la información con la finalidad de tomar decisiones y actuar en consecuencia.

En el conjunto del Marco Curricular hay un cambio en el concepto de interculturalidad, que permitió avanzar en la propuesta curricular, considerando la diversidad y las relaciones culturales de diversa índole en el ámbito de la educación escolar, familiar y comunitaria y concretizando en las acciones de la práctica educativa el fortalecimiento de las mismas.

La atención institucionalizada desde lo educativo a través del PRONIM⁶ es muy reciente para niñas y niños menores de 3 años ya que se reconoce como tal e inicia a partir de enero del 2010 en los estados de Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Colima, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Jalisco, Sinaloa, Sonora, Nuevo León, Nayarit, Tamaulipas, Yucatán

⁴ La Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente, págs. 76-78.

⁵ Lineamientos de la Educación Inicial Indígena, pág. 68.

⁶ En 1997 la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con apoyo de la Organización de Estados Americanos (OEA), implementa el proyecto "Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes", con la participación de 10 entidades. Este proyecto en el 2002 se constituye como el "Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes" (PRONIM). En el 2009 se le dio la denominación de "Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes" con la mismas siglas, y a partir del 2014 se integró en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa en la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.



y el Distrito Federal. El trabajo educativo se realiza articulando propuestas estatales que enfatizan el desarrollo del niño con el *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante*. La evaluación que se impulsa ha de llevarse a cabo con base en indicadores del desarrollo psicosocial, cognitivo, motor y del lenguaje. Desde las propuestas estatales, cabe destacar que Sinaloa desarrolla y utiliza dos instrumentos: evaluación del desarrollo del niño y registro de indicadores del aprendizaje por rangos de edad.

1.2 Algunos referentes desde la normatividad

Indudablemente el marco normativo de nuestro país ha actualizado sus normas y desarrollado nuevas, considerando su armonización con los derechos humanos, la protección y garantía de éstos para la población indígena; desde la década de los noventa a la fecha, también ha incorporado elementos que permiten avanzar en la promoción de su ejercicio. A la vez, se ha reactivado el interés de un mayor número de pueblos y comunidades indígenas por practicarlos y revalorar sus conocimientos culturales y lingüísticos, sabiendo que detrás de este marco están presentes muchas de las demandas de los mismos para ser incluidos —considerando su propia visión y con respeto a su heterogeneidad— en la vida pública nacional y en un mundo al que han aportado desde siempre.

Por ello es importante revisar con respecto a la evaluación en la educación qué se ha logrado, cómo se ha definido y qué se dice particularmente para la educación inicial indígena y la que atiende a migrantes.

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se encuentra el marco general para fortalecer y generar una nueva cultura de la evaluación en el ámbito de la educación, por lo que es importante tener en cuenta en el quehacer de la Educación Inicial Indígena y de la población migrante. En su artículo 3° constitucional, fracción II, inciso c), señala que la educación:

“Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos”.

La política pública educativa debe aspirar a consolidar estas cuestiones y ser evaluada para conocer si se va obteniendo. Y una política pública de evaluación, debe apuntalar la evaluación de las instituciones que atienden educativamente a la niñez (Secretarías, programas, planes, por ejemplo) y **la que se realiza en la escuela y la del aula desde la práctica educativa** (proyecto escolar, evaluación de logros de los alumnos, por ejemplo) o desde otros particulares (valoraciones censales); en cualquier caso el fin último es conocer sobre el logro educativo de la población atendida en centros escolares tomando en cuenta, si se promovió y hay una mejor convivencia, cambios positivos en el respeto a la diversidad cultural y la disminución de privilegios.

En el artículo 4° del mismo documento, al considerar las acciones del Estado, se indica que el interés superior del niño y de su desarrollo integral, debe ser velado, por lo que para saber qué se hace al respecto y sus logros es necesario instrumentar la evaluación de las políticas públicas.

“En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez”.

De acuerdo con la Corte Interamericana de Derechos Humanos, la expresión “interés superior del niño” implica que el desarrollo de éste y el ejercicio pleno de sus derechos han de ser considerados como criterios rectores para la elaboración de normas y la aplicación de éstas en todos los órdenes relativos a la vida del niño.⁷

Reforzando el marco general de la evaluación, en la Ley General de Educación, se establece en el Artículo 14, fracción XII Bis⁸ que las instituciones “diseñarán y aplicarán instrumentos de evaluación necesarios para garantizar la calidad educativa en el ámbito de su competencia, atendiendo los lineamientos que en ejercicio de sus atribuciones emita el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación”.

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (Prosedu) menciona que: “Reforzar la educación inicial, especialmente entre los grupos menos favorecidos, es esencial para contar con cimientos sólidos para la equidad, la igualdad de género y la inclusión”. De igual manera, la estrategia 3.3 del mismo Programa refiere: “Impulsar la educación inicial en las diversas modalidades que brindan este servicio con especial

énfasis en aquellas que favorezcan a los grupos vulnerables”. De esta estrategia se resaltan para el presente documento, las siguientes líneas de acción:

“3.3.4 Impulsar el desarrollo de esquemas de apoyo pedagógico que fortalezcan a las instituciones que ofrecen educación inicial.

3.3.5 Desarrollar una oferta de materiales impresos, audiovisuales y en línea, destinada al apoyo de los agentes que ofrecen educación inicial”.

El presente fascículo es un ejemplo de cómo se atiende una línea de acción enmarcada en un documento que refiere la política educativa nacional, al contribuir ampliando y mejorando la oferta de materiales para el nivel de inicial y es apoyo pedagógico para el trabajo que realizan las y los docentes, en este caso sobre la evaluación.

En relación con el tema de este fascículo, el Programa en cuestión señala que: “el uso de la información y la evaluación que se producen en la escuela es indispensable para su mejora continua y asegurar aprendizajes de calidad”. En este caso se refiere a la evaluación de la escuela en sí y a la evaluación de los logros de aprendizaje de niñas y niños.

El Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial menciona que la evaluación es:

“el proceso que consiste en recabar información, formular juicios y tomar decisiones para mejorar [...] el proceso educativo (para ello) es necesario registrar información sobre los logros y las dificultades de los niños, sus estados de ánimo, las relaciones que establecen con otros niños o con el agente educativo, y su nivel de autonomía e inseguridad, entre otros aspectos”.

⁷ La Convención Interamericana de Derechos Humanos fue ratificada por el Estado Mexicano el 16 de diciembre de 1998.

⁸ Ley General de Educación, publicada en el DOF el 11 de septiembre de 2013.

Según el Acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, publicado el 20 de septiembre del 2013 se “concibe a la evaluación como parte del proceso de estudio y se apoya fuertemente en la observación y el registro de información por parte del docente, durante el desarrollo de las actividades”.

Referida aquí la evaluación concerniente a los logros educativos, resalta el uso de la observación y el registro como medios para obtener información para evaluar el proceso de alumnas y alumnos en el desarrollo de actividades. En este fascículo tendremos oportunidad de abundar en ello, pues son consideradas prácticas fundamentales.

El mismo acuerdo, en su Artículo 3º establece que “la evaluación tomará en cuenta las características de diversidad social, lingüística, cultural, física e intelectual de los alumnos”.

En este fascículo, se concibe a la evaluación de la práctica educativa y de los centros educativos como: el conjunto de acciones planeadas que realiza el o la docente sobre el desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños, mediante la recuperación, sistematización, análisis y síntesis de información que le permita emitir juicios sobre el desempeño de éstos y tomar decisiones para la mejora.

Ese conjunto de acciones, también lleva a las decisiones a nivel del colectivo docente y por tanto de la escuela, (evaluación del centro educativo) y en general se complementa de otros tipos de evaluaciones. Es aquí donde se ha de desarrollar, implementar y dar seguimiento a la Ruta de mejora,⁹ planteamiento dinámico de planeación y evaluación, que es un referente para que cada escuela revise, analice la práctica

educativa y de gestión y tome decisiones. La Subsecretaría de Educación Básica de la SEP establece que los Consejos Técnicos Escolares y de Zona impulsen su desarrollo y uso para la mejora de los logros de aprendizaje en cada centro escolar. Los Rasgos de la Normalidad Mínima que se enuncian en seguida también son un referente para aumentar la calidad del servicio de Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante.

1. Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.
2. Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.
3. Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.
4. Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.
5. Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente.
6. Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.
7. Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en el trabajo en clase.
8. Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo.

Para la educación inicial la Ruta de mejora y los Rasgos de la Normalidad Mínima, refieren a el fortalecimiento de la planeación del proyecto de los centros educativos y de la calidad de la educación.

⁹ La Ruta de mejora es un instrumento que dinamiza la planeación, la evaluación y la toma de decisiones en la Escuela y a nivel de Zona con la finalidad de impulsar el desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje, y en el caso de la educación inicial del desarrollo y la participación de los Agentes Educativos Comunitarios.

Por tanto, en este nivel educativo también se debe evaluar para tener información pertinente, periódica y permanente, analizada y sintetizada que lleve a la toma de decisiones para favorecer el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños de 0 a 3 años desde el aula y el centro educativo.

Como en cualquier caso, las madres, los padres de familia y los AEC (en la educación inicial indígena); las madres cuidadoras y las trabajadoras sociales, (en el caso de la atención a la niñez migrante), tienen un papel relevante en el aprendizaje y el desarrollo integral de las niñas y los niños de 0 a 3 años, pues es el periodo dónde se inician todos los procesos de desarrollo cognitivo, afectivo, social, físico, influidos fuertemente por el medio que le rodea, y que poco a poco se va ampliando.

Lo que en los tres primeros años de vida de un ser humano, se haga o deje de hacer, será vital para el buen desarrollo y el logro de aprendizajes sustantivos para la vida. El que todos los que coadyuven a potenciar en los niños los conocimientos que van adquiriendo y los usos que hagan de éstos, lleve aparejado el que todos sepan valorarlos para ayudar a los y las pequeñas en sus procesos (físicos, intelectuales, afectivos, emocionales, sociales y culturales), es la clave de una mejora educativa. A la que se suma el que estén puestas las mejores condiciones acordes a los contextos socio-económicos.

Para ir valorando el avance se requiere de una comunicación permanente entre los involucrados, a fin de intercambiar información relacionada con los logros de las niñas y los niños, y del centro educativo, para que de manera conjunta se planteen acciones para el alcance de éstos.



2. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL INDÍGENA Y DE LA POBLACIÓN MIGRANTE



Como vimos en los fascículos previos (I a VIII), la educación inicial empezó a tener relevancia a finales del siglo XX, a la fecha aún hay largo trecho que recorrer para que este servicio tome el lugar que le corresponde al lado de la educación básica, y sus docentes y centros sean reconocidos para la mejora de condiciones. Si en general la educación inicial tiene varios aspectos que resolver, la educación inicial indígena y la dirigida a la atención de la población migrante también, y tiene especificidades debido a las características de la heterogeneidad de sus centros educativos y de la población atendida, incluyendo a padres y madres de familia, que implican un reto posible de caminar y del cual ya se vislumbran resultados, como el aumento de la población en el servicio y su permanencia.¹⁰

Y tiene grandes ventajas: la cercanía familiar y de la madre, y aún la comunitaria, en la atención de los y las pequeñas, y el tener ya una propuesta pedagógica, curricular, didáctica que, como modelo flexible, permite tener herramientas para evaluar el desarrollo y los logros de aprendizaje de niñas y niños y de centros escolares, desde lo local unido a lo nacional, pasando por lo regional; dejando desde el 2009 el trabajo y el enfoque asistencialista.

Esta postura de trabajar desde lo local, retomando en este caso las prácticas socioculturales para reconocer conocimientos y derivar en contenidos, es decir incluir en el currículo los conocimientos locales, pertinentes a las culturas indígenas y migrantes (contextualización) y ampliar la oferta de estrategias, procesos y ambientes de trabajo con ellos (diversificación) tomando en cuenta los grupos de los centros educativos, las características de cada niño y niña, de las forma de enseñar y aprender comunitarias-culturales, entre otros, permite y lleva a un cambio en las formas de evaluación en el aula, un cambio que en pocas palabras apela a: una evaluación inclusiva, como parte de la dimensión curricular.

En este apartado se presentan los puntos centrales de este cambio, la concepción de una nueva forma de evaluar, que no implica dejar del todo los saberes que ya tienen maestros y maestras al respecto sino reflexionar sobre ellos, para poder adquirir otros, y nuevas formas de practicar la evaluación desde las intervenciones locales, de la que varios docentes ya tienen experiencias.

Recordar que la diversidad es una riqueza, y reconocer que la cultural es patrimonio universal, lleva a citar lo siguiente, señalado en la Declaración Universal de la UNESCO¹¹ sobre la Diversidad Cultural publicada en 2001.

¹⁰ De acuerdo con información de la estadística 911 de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas y del Sistema Nacional de Control Escolar para Migrantes (SINACEM), la atención en educación inicial indígena se ha incrementado de 2009 a inicios del ciclo 2013-2014, en 6.16%, mientras que en el mismo periodo, la atención a población migrante en el nivel de inicial, la matrícula se ha incrementado en un 348.83%.

¹¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Educación y diversidad cultural.

“Artículo 1°. La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos.”

La evaluación en el contexto de la diversidad significa valorar de acuerdo a cada contexto los logros y las dificultades que se van presentando.

La nueva forma de concebir la evaluación en la educación indígena y para la atención a la niñez migrante, es un proceso en actual construcción al que estamos convocados: autoridades, docentes, padres y madres, sociedad en general y, según el caso, alumnos y alumnas. **No puede haber educación inclusiva completa sin evaluación inclusiva.**

Por tanto, para este nivel, consideramos que la evaluación del desarrollo y aprendizaje es una herramienta para:

- Conocer qué han adquirido los niños y niñas sobre su lengua y otros conocimientos culturales y cómo usan esos conocimientos.
- Fortalecer los procesos de desarrollo y aprendizaje de niñas y niños con la participación de los AEC.
- Principalmente, valorar los logros de aprendizaje basándose en el progreso individual.
- Valorar las posibles ayudas institucionales y/o comunitarias para casos particulares que requieran —para el mejor desarrollo de las niñas y los niños— asistencia especializada (por ejemplo: niños con significativo retraso motor o de lenguaje, que no respondan a estímulos externos de luz y sonido).

- Orientar la acción de la práctica educativa.
- Fundamentar la planeación didáctica.
- Evaluar la planeación didáctica.

En la perspectiva de atención a la diversidad, las prácticas de evaluación se relacionan con la concepción del desarrollo integral cristalizado en el abordaje —la acción de la práctica educativa— de los contenidos de cada uno de los ámbitos, de su vinculación circular y vertical y en el logro de los aprendizajes esperados.

La evaluación en la atención educativa a la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística se concibe como una práctica formativa, inclusiva y pertinente, contextualizada, valorativa, reflexiva, diversificada, sistemática, integral-holística, colaborativa y dialógica que permite reconocer los logros del desarrollo y el aprendizaje a fortalecer para tomar conciencia sobre rutas de acción encaminadas a la mejora de la práctica educativa, así como del enriquecimiento de prácticas de cuidado y educación por parte de los AEC.

La evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante tiene las siguientes características:

Formativa	<p>Es permanente, siempre encaminada a reconocer y fortalecer lo que se está haciendo bien y cómo abordar las dificultades y los retos que se van descubriendo y planteando en el día a día. A través de ella se analiza lo que se está haciendo a nivel de la acción de la práctica educativa, se reconoce qué, cómo y para qué se está aprendiendo y favoreciendo el desarrollo integral de niñas y niños. Permite —al identificar fortalezas y debilidades de la práctica educativa— ajustar objetivos, programas, estrategias didácticas, recursos, retroalimentando el proceso; es decir, modificar la enseñanza; orientar a los niños y niñas para satisfacer mejor sus necesidades de aprendizaje durante el proceso, a padres y madres para que coadyuven en lo mismo; mejorar los resultados de aprendizaje y por tanto los centros educativos. Así es que esta evaluación tiene como precepto la autorregulación y el ejercicio de la responsabilidad.</p> <p>Es más cualitativa; permite conocer el progreso individual y grupal en la práctica diaria y periódicamente.</p> <p>Se debe por tanto usar como un estímulo para el niño y niña, la familia y el centro educativo, documentando el desarrollo de cada alumno —considerando su forma de aprender, sus capacidades lingüísticas, sus vivencias culturales y educativas— sin comparar con los demás niños y niñas y enfatizando sus fortalezas.</p> <p>Es un reto dentro del marco de la evaluación de competencias, de autonomía individual en el colectivo colaborativo, y del desarrollo de la identidad.</p>
Pertinente e inclusiva	<p>La evaluación es pertinente cuando se hace de aquellos logros del desarrollo y aprendizajes esperados que son lingüística y culturalmente relevantes. Los referentes —entendidos como los aspectos cuantitativos y cualitativos que indican qué se evalúa¹²— las actividades de evaluación y la interpretación de los resultados se realiza tomando en cuenta el contexto, la cultura y la lengua de los infantes; al mismo tiempo se deben considerar aquellos aspectos que en un futuro mediano o inmediato permitan a las niñas y los niños el desenvolvimiento en otros contextos. La evaluación es inclusiva en la medida en que contribuye a superar las barreras para el aprendizaje y la participación.</p>
Contextualizada	<p>La evaluación como práctica valorativa implica establecer vínculos entre los conocimientos actuales y los aprendizajes esperados, construidos como horizontes de sentido para acceder a nuevas visiones, concepciones y aspiraciones de nuevos mundos. Contextualizar la evaluación, significa tomar en cuenta el entorno natura-sociocultural, las características de niñas y niños y del centro educativo al construir los referentes de evaluación, atendiendo a las relaciones entre diversos sistemas de conocimiento.</p> <p>Esto permite tender puentes entre lo que el niño requiere conocer de acuerdo a su contexto y lo que requiere saber para desempeñarse en otros espacios.</p> <p>La evaluación es también reflexiva porque promueve el intercambio de ideas y puntos de vista sobre los logros alcanzados y los que aún están pendientes para analizar y pensar los procesos, la relación con los resultados y las vías de acción.</p> <p>En el caso de las niñas y los niños migrantes, se toma en cuenta no sólo el contexto del campamento, en el que permanecerán la temporada de siembra, sino también el del lugar de donde provienen, ya que en buena medida las prácticas de crianza se adquieren culturalmente en los lugares de origen.</p>

¹² Se utiliza el concepto de referente para incluir el concepto de criterios de evaluación que refiere a lo cualitativo y el de indicadores que es mucho más cuantitativo. La construcción de referentes se hace con base en las pautas del desarrollo y los aprendizajes esperados.

Diversificada	<p>Cuando hablamos de esta característica en la evaluación, se alude a la diversidad de estrategias que se pueden usar para evaluar tomando en cuenta los criterios de evaluación. Entre las estrategias se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La observación • Muestras de trabajo • Demostraciones frente a la comunidad • Registros de audio y video • Productos
Sistemática	<p>Esta evaluación es parte del proceso de aprendizaje, por lo tanto requiere de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el contexto institucional, qué hace el centro educativo y para qué, quiénes participan y cómo, qué oportunidades se tienen para mejorar, qué problemas se tienen para avanzar. Se revisan documentos, se hacen entrevistas, diagnósticos. Implica una visión de conjunto que articula a los diferentes actores de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, enfatizando el desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños. • Planear y organizar, se definen los rasgos a evaluar; es importante reconocer las características de niños y niñas (son auditivos, viven en contextos bilingües, la situación de partida de los aprendizajes de niñas y niños), los conocimientos que se potencian en la práctica educativa, saber qué se espera que sepan niñas y niños (cuáles son las manifestaciones de los aprendizajes esperados) y cómo se ha aprendido (pedagogías originarias y otras). Estos son insumos para planear la evaluación. Se identifica y valora la capacidad para llevar a cabo la innovación. • Otro aspecto es determinar el proceso mismo de la evaluación, en este caso evaluación formativa, donde se requieren de instrumentos (recursos, situaciones, procedimientos) de valoración, y los registros y observaciones anotadas que van guardando ordenadamente las y los docentes de todo aquello que es importante en la acción de la práctica educativa, así se obtiene información específica sobre lo programado. En el proceso se ha de estar alerta ante lo que se espera y no se espera. • Implica ordenar vinculadamente los resultados (relacionándolos con los objetivos, la información obtenida sobre el contexto y lo relativo al proceso). También hacer análisis cuantitativos y cualitativos, interpretar el valor de los resultados y hacer los ajustes necesarios para la mejora de la práctica educativa y con ello de un mejoramiento didáctico.
Integral (Holística)	<p>En esta perspectiva, se concibe a la evaluación de niñas y niños como una totalidad en los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación no sólo se enfoca a lo cognitivo, sino también a otras dimensiones: física, emocional, social y ética. • La construcción de referentes y actividades de evaluación que permitan valorar el logro del desarrollo y el aprendizaje articulados entre sí. • La evaluación como valoración lleva a la construcción de resultados incluyendo el proceso. El logro de las pautas de desarrollo y los aprendizajes esperados deberá considerar la descripción y el análisis del camino que se siguió y las dificultades enfrentadas. <p>Desde el aspecto de la diversidad, este enfoque se apega a la concepción del mundo que tienen los pueblos originarios y toma en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza y el aprendizaje: contextos, procesos y resultados.</p>
Colectiva y dialógica	<p>La evaluación es colectiva porque en ella participan todos los actores involucrados: niños, niñas, madres, padres, AEC, docentes. Los procesos y los resultados se analizan en función de la participación de cada uno a través de la comunicación dialogada, escuchando los diferentes puntos de vista y opinando con asertividad y respeto.</p>

En la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, el sentido de la evaluación tiene que ver con la mejora de la práctica educativa y sus condiciones, de la didáctica, del aprendizaje, y el logro del desarrollo y aprendizaje con pertinencia, equidad, inclusión y calidad. Respecto al desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, las y los docentes conocen el contexto, planean, implementan y valoran procesos de mediación atendiendo a la cultura y la lengua. El sentido de la evaluación es potenciar el desarrollo y el aprendizaje, lo cual significa identificar qué es lo que cada uno sabe y puede hacer, cómo ayudan las actividades a avanzar en eso que ya saben hacer, y qué se debe hacer posterior a la valoración. Potenciar significa identificar la zona de desarrollo próximo¹³ y a partir de allí plantear actividades que representen un reto y una posibilidad de aprender.

El siguiente esquema muestra cómo desde un enfoque de atención a la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística, la evaluación tiene como sentido potenciar el desarrollo y el aprendizaje.

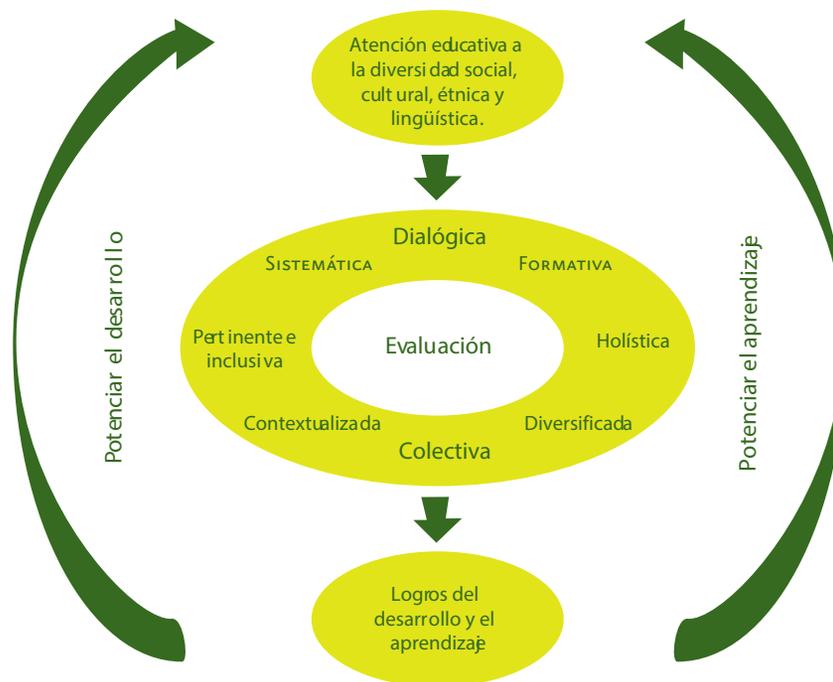


Figura 1: El sentido de la evaluación

¹³ La zona de desarrollo próximo es considerada como la distancia entre el nivel real de desarrollo (capacidad de resolver independientemente un problema), y el nivel de desarrollo potencial, (capacidad de resolver problemas con ayuda de otro más capaz). El maestro realiza la mediación de los saberes culturales que debe aprender e interiorizar el alumno, enseña en un contexto de interactividad negociando significados, que serán reconstruidos por los alumnos. Para lograr esta negociación se debe ir promoviendo continuamente Zonas de Desarrollo Próximo. Ver Ausubel, D.P. (1983) *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México, pág. 2.

3. LA EVALUACIÓN DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE



3.1 Aproximaciones teórico-prácticas a la evaluación del desarrollo y el aprendizaje.

El desarrollo y el aprendizaje son dos procesos relacionados entre sí de manera compleja. Desde la perspectiva de Vigotsky, citado por (Bodrova y Leong, 2012:12) “existen cambios cualitativos en el pensamiento de los que no se puede uno dar cuenta por la mera acumulación de datos o habilidades”.

Se concibe al desarrollo como un proceso integral, cíclico y no lineal de las dimensiones física, cognitiva, social, emocional y ética que va resultando de la maduración biológica y de la interacción con el mundo natura-sociocultural.¹⁴

Mientras tanto, el aprendizaje es un proceso mediante el cual niñas y niños, a través de la experiencia, potencian conocimientos de diferente tipo en interacción con el mundo.¹⁵

La evaluación del desarrollo y el aprendizaje se pueden dar de manera articulada. Por ejemplo, si se quiere valorar en un niño de dos años la manifestación del aprendizaje esperado: “identifican y nombran personas, animales, plantas, objetos, sentimientos y situaciones”,¹⁶ se puede evaluar también la pauta de desarrollo: “puede imitar sonidos de animales y otras onomatopeyas”.¹⁷

Si un niño realiza el sonido de la vaca (mmm) a los 9 meses, lo marcaremos en una lista de cotejo, de acuerdo a las pautas de desarrollo, como adquirido. Este desarrollo implica desde lo biológico, el desarrollo fonoarticulador, órganos (cavidad bucal, paladar, lengua, dientes, labios y cavidad nasal), por tanto, que hay cierto desarrollo de la movilidad y control lingual, de la movilidad de los labios (en este caso mantener cerrados y pegados los labios, que conlleva un desarrollo muscular) y la mandíbula, movimientos de la lengua para el punto y modo de la articulación, movilidad suficiente en la vibración. Requiere de un desarrollo de la capacidad respiratoria (coordinación fono-respiradora). Y en cuanto al desarrollo de la vista, si hay un estímulo visual: mantener la vista en él (fijación muscular) y discriminarlo de otros. Si hay un movimiento corporal asociado, (extender la mano hacia el estímulo visual, sea una imagen o un juguete que representa la vaca).

Hay un desarrollo cognitivo al discriminar (sonidos, distinguir su escucha de la de otros, al ejercitar entonaciones asociadas; imágenes), que también entraña el tomar conciencia por parte del niño de: la búsqueda de la fuente de donde proviene el sonido, las distintas posiciones de los órganos orofonatorios en la producción de los sonidos del habla, los sonidos que puede emitir, que implica un acto de producción voluntaria. A la vez que desarrolla el sentido temporal y espacial.

¹⁴ Ver las definiciones del fascículo III y de Elena Bodrova y Deborah J. Leong, en su libro: Herramientas de la mente.

¹⁵ Ver fascículo III de este Marco Curricular, pág. 39.

¹⁶ Esta manifestación corresponde al aprendizaje esperado “Se comunican paulatinamente a través de la expresión gestual, corporal, preverbal y verbal; expresan oralmente con palabras-frase y frases simples sus estados de ánimo, opiniones, vivencias, conocimientos, capacidades, sensaciones, situaciones de salud y emergencia”. Este aprendizaje corresponde al ámbito lenguaje, comunicación y expresión estética. Ver fascículo IV, pág. 54.

¹⁷ Corresponde a las pautas de desarrollo de seis a 12 meses., ver fascículo III, pág. 46.

En cuanto a lo emotivo: demuestra su gusto por repetir la onomatopeya, (mmm; mmm; mmm), al compartir la mirada con la de un familiar conocido en busca de afirmación, al mover los pies de arriba a abajo (Lo cual también conlleva desarrollo físico y cognitivo).

Por tanto, asociado va lo que ha aprendido a partir de su contacto con el mundo, por ejemplo: a sonreír ante su propia escucha del sonido que él emite ante la sonrisa de los familiares, a dejar juntos los labios para poder emitir el sonido; la representación de una vaca (un “objeto” en el que predominan los colores blanco y negro) o su contacto con ella (en el campo al ser cargado por familiares), la escucha de su sonido (de la propia vaca o de un familiar que lo produce al señalarle al niño una imagen de, o una vaca), el sonido de la palabra:

Palabra	Lengua	Variante
Vaca	Español	
<i>Kuakuej lamat</i>	<i>Náhuatl</i>	Teziutlán
<i>Vacáxi*</i>	<i>Wirárika</i>	San Andrés Cohamiata
<i>Sšndški**</i>	<i>Mixteco</i>	Xochapa**
<i>Wacas</i>	<i>Zoque</i>	Copainalá
<i>Wakax</i>	<i>Tzeltal</i>	Oxchuc
<i>Casondyee</i>	<i>Ñonmdaa</i>	Xochistlahuaca
<i>Ña wakax</i>	<i>Ch'ol</i>	Sabanilla

*Notar que por venir el vocablo vaca de otra lengua, y no haber tenido vacas en el territorio mesoamericano hasta la llegada de los españoles, se adapta el vocablo a la lengua *wirárika* y *zoque*, como en otras más.

**En el *mixteco* de Yosondúa, Oaxaca, no hay término para designar vaca, ya que no era un animal originario. Tomar en cuenta para otros casos similares.

Palabra	Lengua	Variante
Abeja	Español	
<i>Tzinujp n</i>	<i>Zoque</i>	Copainalá
<i>Muúmun, culíichi*</i>	<i>Yoreme (mayo)</i>	Etchojoa
<i>Yik'el kaab, kaab</i>	<i>Maya</i>	Yucatán
<i>Ch nil chab</i>	<i>Ch'ol</i>	Chiapas
<i>A'ma</i>	<i>Me'phaa</i>	Malinaltepec
<i>Sí'orí</i>	<i>Raramuri</i>	Samachique
<i>Kich'í</i>	<i>Ñonmdaa</i>	Xochistlahuaca
<i>Sayolnektli</i>	<i>Náhuatl</i>	Teziutlán
<i>Nejtsayuli</i>	<i>Náhuatl</i>	Huejutla

**Cuta cúme'era*, abejita (que vive en la madera).

Palabra	Lengua
Lengua	Expresión
Español	La miel está muy rica
Raramurí	<i>We ra'iamijú kolomeni</i>
Maya	<i>Le cabo'o jach ki'i</i>
Ch'ol	<i>Wen sumuk yalel chab</i>
Español	Sacamos mucha miel de este panal
Ñonmdaa	<i>Jnddyee tsiom'cwitjeii'a</i>
Rarámuri	<i>Kolomeniti nachuta</i>
Ch'ol	<i>My wen loksanojlon kabäl yalel ichäbil</i>
Español	compartimos la miel
Raramuri	<i>W'aluti kolomeni machi pá</i>
Maya	<i>Coóx jantik le caboó</i>
Me'phaa	<i>Phú mbaje yáá nuríya ló awun xtíyáá</i>
Náhuatl	<i>Timomajmakaj ne nejti</i>

Si el niño no lograra emitir el sonido, en determinado periodo —el registro en la lista de cotejo ayuda a reconocerlo— entonces habrá que acudir a un médico ya que puede tratarse, en algunos casos y por ejemplo, de un trastorno de la articulación debido a una lesión en el sistema nervioso (central y/o periférico) que impide un adecuado control muscular de los órganos que intervienen en el proceso fonoarticulador.

La valoración del desarrollo, en el ejemplo a través de una lista de cotejo, y del aprendizaje, a través de la observación de las manifestaciones orales, físicas, cognitivas, emocionales, lleva a reconocer: dificultades (que deben atenderse desde lo educativo o desde otros ámbitos: el médico, familiar, comunitario), los logros de aprendizaje (ya sabe o no, el sonido de la vaca; distingue su representación o el “objeto” mismo de otros; busca los estímulos visuales, auditivos; entre otros). Lo que llevará a:

- Realizar ejercicios de estimulación temprana con base psicomotora para lograr mejorar el tono muscular, la relajación facial, la coordinación viso-manual y viso-espacial; de respiración y voz para fijar los tiempos de inspiración, pausa y respiración, soplar al aire entre otros; para fortalecer órganos fono-articuladores: movimiento de labios y lengua (chupar paletas, abrir y cerrar la boca, meter y sacar la lengua, por ejemplo), buscar ayuda especializada, si es el caso.
- Ampliar el rango de onomatopeyas (agregar el del tren, la abeja, el tractor, caballo, por ejemplo).
- Ampliar el rango de palabras asociadas (tren, vaca, tractor, caballo).
- Realizar expresiones comunicativas al respecto (vamos a buscar a la vaca; Juan prendió el tractor, escucha; ya llegó tu hermana con el caballo).

Todo ello implica la evaluación formativa, la consideración de la planeación didáctica, de los aprendizajes esperados, de los objetivos planteados; el estar atentos en el proceso de la acción de la práctica educativa, conocer el contexto socio-cultural, valorar al niño comparando desde su propio desarrollo.

Se evalúa en la educación inicial indígena y en la atención educativa a la población migrante —como lo dice el fascículo V— para potenciar el desarrollo y el aprendizaje; Bostrova y Leong (2012) dicen que los logros del desarrollo son: “formaciones” cognitivas y emocionales que van surgiendo en niñas y niños. Estas formaciones se consideran superaciones de la “situación social del desarrollo” específica para cada edad. La situación social del desarrollo incluye el contexto social y la manera como el niño reacciona a ese contexto. Evaluar para potenciar el desarrollo y el aprendizaje, significa identificar —junto con la niña o el niño y los AEC— cuáles son las formaciones cognitivas ya desarrolladas y las formaciones cognitivas emergentes.

De acuerdo a los resultados, se planean o re-planean las actividades, situaciones y secuencias didácticas que han de enfocarse hacia los logros de desarrollo, emergentes o potenciales como se ejemplifica en el párrafo siguiente:

Como parte de una actividad para un niño de dos años se le pide que con crayón repase la primera letra de su nombre y se observa que las rayas que marca están fuera o lejos de la letra, el docente se ha de preguntar: ¿Para qué se está planteando esta actividad? ¿Cuáles son las formaciones que se quiere potenciar? ¿Se está partiendo de que, desde esa edad puede acercarse a la escritura de su nombre? ¿Está cerca de su zona su desarrollo? ¿Será esa la mejor actividad? ¿Se quiere a la vez ejercitar las coordinaciones viso-manual, viso-espacial? Si se parte de esto último, se está generando un conflicto entre el desarrollo sensorio motor y el aprendizaje de la lengua escrita.

La evaluación enfocada a potenciar el desarrollo y el aprendizaje ha de evitar estos conflictos y partir de la identificación concreta de la zona de desarrollo próximo en la que se encuentra la niña o el niño. Regresando al ejemplo, después de evaluar no es lo más pertinente insistir con la misma tarea, sino identificar cuáles pueden ser algunas actividades que propicien el desarrollo de la motricidad gruesa y fina como andamiaje previo a lo que pudiera ser el acercamiento a la escritura desde una perspectiva contextualizada y diversificada.

En este enfoque de evaluación, evidenciar el desarrollo y el aprendizaje implica reconocer más de una relación, por ejemplo al analizar los desempeños se puede relacionar uno con otro y al interior de cada desempeño se pueden establecer relaciones entre pautas de desarrollo y aprendizajes esperados. De acuerdo con el fascículo V, el desempeño tiene que ver con el uso de los conocimientos durante la actuación de niñas y niños:

“[...] en los planos físico, socioafectivo e intelectual, es decir la capacidad para llevar a cabo una actividad significativa para sí mismo, su vida sociocultural, afectiva e intelectual en diferentes contextos, y en la que se manifiestan los procesos y resultados de sus aprendizajes”.¹⁸

El desempeño se observa y registra a través de lo que niñas y niños hacen y dicen al interactuar entre ellos, con los docentes o los AEC.

A continuación se muestra el caso de una niña de 10 meses, donde se describe un desempeño y se ven los ámbitos, las pautas de desarrollo y los aprendizajes esperados a los que corresponde la manifestación asociada que se planeó.



¹⁸ Ver Olvera A. Xochitl, fascículo V, pág. 23.

En el siguiente cuadro se muestran las relaciones:

Relación entre pautas de desarrollo y aprendizajes esperados	Desempeño 1 Cuando su abuelita se va y le dice adiós con palabras y moviendo la mano, ella se despide moviendo también su mano y el brazo reaccionando a lo que su abuelita hace.	Ámbito ¹⁹	Lenguaje, comunicación y expresión estética.
		Pauta de desarrollo	Dice “adiós” con la mano o pone en práctica los saludos característicos de su cultura.
		Aprendizaje esperado	Identifican a través de la expresión gestual, corporal, preverbal y verbal los mensajes que intencionadamente les comunican las personas.
		Manifestación	Responden con gestos y/o expresiones preverbiales o verbales a mensajes corporales acompañados de palabras.
		Ámbito	Lenguaje, comunicación y expresión estética.
		Pauta de desarrollo	Puede entender el significado de algunas palabras como sí o no (en este caso entiende “adiós”).
	Desempeño 2 Cuando ve a alguien que conoce grita, mueve todo el cuerpo; si está en su corral se pone de rodillas y agita las manos.	Aprendizaje esperado	Se comunican paulatinamente a través de la expresión gestual, corporal, preverbal y verbal; expresan oralmente con palabras frase y frases simples sus estados de ánimo, opiniones, vivencias, conocimientos, capacidades, sensaciones, situaciones de salud y emergencia.
		Manifestación	Expresan con gestos y emisiones preverbiales lo que quieren, aprenden o sienten.
		Ámbito	Identidad personal, social, cultural y de género.
		Pauta de desarrollo	Identifica a todos los de la casa: papá, mamá, hermanos e incluso amigos.
		Aprendizaje esperado	Sostiene una relación armónica con los integrantes de la familia y la comunidad ampliando progresivamente sus interacciones sociales, sobre todo mediante el juego y la exploración.
		Manifestación	Sonríen al ver personas conocidas o que les dan seguridad. Les gusta estar acompañados de su mamá, su papá y otras personas con las que conviven.
		Ámbito	Lenguaje, comunicación y expresión estética.
		Pauta de desarrollo	Identifica a todos los de la casa: papá, mamá, hermanos e incluso amigos.
		Aprendizaje esperado	Se comunican paulatinamente a través de la expresión gestual, corporal, preverbal y verbal; expresan oralmente con palabras frase y frases simples sus estados de ánimo, opiniones, vivencias, conocimientos, capacidades, sensaciones, situaciones de salud y emergencia.
		Manifestación	Emiten sonidos y gritos con matices de intención (placer, solicitud, enojo, miedo).
Ámbito	Salud.		
Pauta de desarrollo	Expresa diferentes emociones y las reconoce en otras personas.		
Aprendizaje esperado	Identifican y manifiestan sus necesidades, deseos y emociones.		
Manifestación	Expresan sentimientos y deseos a partir de movimientos corporales. Tensan su cuerpo, aplauden y hacen algunas gracias.		

¹⁹ Los ámbitos, aprendizajes esperados, manifestaciones y pautas de desarrollo están retomados del fascículo IV con algunas modificaciones. Las pautas de desarrollo se retomaron del fascículo III.

En el primer desempeño, hay dos pautas de desarrollo relacionadas con dos aprendizajes esperados. En el segundo desempeño, existe relación entre aprendizajes esperados de tres ámbitos con dos pautas de desarrollo.

Al analizar estos desempeños se identifica que como parte del desarrollo socioafectivo, la niña todavía no “abrazo, acaricia y besa a las personas conocidas”. Por tanto, lo que puede trabajarse con ella son actividades de estimulación de este tipo, al mismo tiempo que se favorece el desarrollo del lenguaje preverbal y verbal.

3.2 Los participantes en la evaluación de la práctica en los centros escolares

En la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, el centro de la acción de la práctica educativa y de la evaluación son las niñas y los niños; las y los docentes, los AEC y la comunidad en general son también sujetos activos de la evaluación, pero en función de los logros del desarrollo y el aprendizaje de aquellos. Cuando se trata de valorar el avance de los infantes en cuanto al logro de aprendizajes esperados, de la apropiación de la cultura y la lengua y a su propio desarrollo, la pregunta es: ¿Qué está haciendo él o la docente, el padre y la madre para que la niña o el niño haya alcanzado tal logro o le falte alcanzar tal aprendizaje? Concebir a la evaluación como una tarea de todas y todos implica resaltar una de sus características: la evaluación como una práctica colectiva y dialógica.

En las niñas y los niños se evalúan los siguientes aspectos:

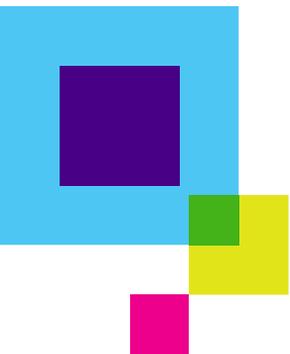
- Los aprendizajes esperados (logrados y potenciales) de los ámbitos de acción educativa. Incluye la evaluación de competencias y la evaluación de la autonomía individual en el colectivo colaborativo, como rasgos que hay que desarrollar particularmente en la evaluación.

- El desarrollo integral de niñas y niños.
- La apropiación de la cultura y la(s) lengua(s) originaria(s).
- El desarrollo de la identidad, que si bien está presente en la apropiación de la cultura y la(s) lengua(s) originaria(s), va más allá de ello.

En las y los docentes se evalúan los siguientes aspectos:

- La manera en que realizó la contextualización curricular, que incluyó y potenció curricularmente de los conocimientos de las culturas indígenas y migrantes en la elaboración de planeación didáctica en objetivos, aprendizajes esperados, tipo de agrupamiento de actividades, de contenidos, su valoración-apropiación de la lengua y los conocimientos culturales indígenas y migrantes.
- La elaboración de la planificación didáctica y la planificación en sí. Cómo se elaboró: quiénes participaron, qué elementos tomaron en cuenta, con qué recursos contaron. Qué se planeó: se valoran los contenidos y las actividades, considerando la articulación de conocimientos originarios (cultura y lengua) con los de otros sistemas; los aprendizajes esperados considerados donde también aparecen los relativos a la cultura y lengua indígena; contempla el agrupamiento de secuencias por la amplitud y profundidad de los conocimientos a tratar, del tiempo que requiere el desarrollo de la acción, y la complejidad de la vinculación de contenidos intra-campo formativo o inter-campo formativo,²⁰ y las clasifica, reúne y relaciona en: actividades, situaciones, y secuencias.
- La mediación de procesos de aprendizaje y desarrollo propiciando la participación activa de niñas y niños, durante la acción de la práctica educativa.

²⁰ Términos contruidos para el desarrollo de este material durante la dirección académica.



- La forma de manejar y usar su conocimiento práctico-teórico sobre el desarrollo integral de niñas y niños, sobre el cómo se aprende y sobre los distintos conocimientos que —como contenidos educativos— se potencian en la práctica educativa, en el marco de ejercicio de derechos y protección del interés superior de la infancia.
 - El conjunto de formas de involucrar a los AEC y la comunidad en los procesos educativos de niñas y niños, los resultados que obtuvo considerando esa forma y los temas tratados en ello.
 - La valoración de su práctica docente en un contexto determinado, considerando características del mismo, de cada niño y niña, del grupo en general, de su formación inicial y continua, de aprender a aprender y de su aprender a convivir.
 - Su participación en los CTE y de zona como recurso para su formación profesional y la mejora del logro de aprendizaje de sus alumnos.
- El compartir y las formas de compartir con niñas y niños las prácticas socioculturales relacionadas con el arte, la música, la oralidad, las danzas entre otras.
 - El proceder en los procesos de aprendizaje escolar y no escolar (en su caso) de la lengua y la cultura indígena.
 - La gestión para la mejora de las condiciones de educabilidad de los centros de trabajo.

En los equipos de mesa técnica, asesores técnico-pedagógicos y supervisores se evalúa:

- El conocimiento y la práctica que tienen de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños menores de tres años.
- La habilidad para identificar necesidades de asesoría y acompañamiento y oportunidades para la innovación en la práctica docente.
- La pertinencia de las observaciones, sugerencias, propuestas y estrategias que plantean a los docentes para el logro del desarrollo y el aprendizaje con relevancia cultural y lingüística.

En los Agentes Educativos Comunitarios se valoran los siguientes aspectos:

- La manera en que participan activa, organizada e intencionalmente en los procesos de aprendizaje y desarrollo de niñas y niños.

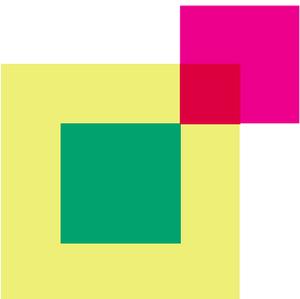
Para concluir este punto es conveniente resaltar que hay que pensar a niñas y niños como sujetos de evaluación, lo que significa impulsar su participación activa en la valoración de su propio proceso. Por ejemplo, cuando el niño o niña elabora un dibujo es importante preguntarle: ¿Qué dibujaste? ¿Por qué dibujaste eso? ¿Te faltó dibujar algo? ¿Para qué lo dibujaste? ¿Qué se te hizo fácil hacer? ¿Qué se te dificultó? entre otras interrogantes.

Como resultado de esta valoración preguntarse como docente: ¿Qué y cómo es lo que se indicó a las niñas y niños? ¿Cómo se les fue acompañando? ¿Cuáles son los elementos de la cultura y la lengua que estuvieron presentes en la planeación y en la acción de la práctica educativa? ¿Cómo se recuperaron los conocimientos y prácticas de su contexto y situación migrante? ¿Cómo se está potenciando el desarrollo y el aprendizaje al plantearles actividades que parten de lo que ya saben pero implican nuevos retos? ¿En qué medida se plantea al asesor técnico-pedagógico y al supervisor las necesidades de apoyo de manera asertiva?

Para el caso de los AEC es importante que estos también se autoevalúen con preguntas como las siguientes: ¿Qué cambios se observan en los dibujos que hace, en las palabras nuevas que usan, en la relación que establecen con sus hermanos, familiares, amigos? ¿Qué hemos hecho para favorecer estos cambios? ¿Qué nos falta por hacer?

4. LOS TIPOS DE EVALUACIÓN





La evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante contempla, por el momento en que se realiza, tres tipos; y por los participantes que la efectúan otros tres. Para el primer caso son la diagnóstica, la formativa y la integradora. Para el segundo, la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

4.1 La evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica es la que se realiza al comienzo del ciclo escolar y cuando se va a iniciar la planeación de una situación o secuencia didáctica con la finalidad de reconocer la situación familiar y de salud, así como los logros del desarrollo, los aprendizajes construidos, el nivel de dominio de la lengua materna y el acercamiento a la cultura; por tanto su propósito es identificar de manera panorámica la situación actual del niño o niña en cuanto a su desarrollo psicomotor, cognitivo, social y afectivo, esto servirá:

- De parámetro para planear actividades que le permitan seguir avanzando en su desarrollo y aprendizaje, ayudar a definir los contenidos a incluir en el proyecto escolar, el plan anual de trabajo, la ruta de mejora, la planeación didáctica (actividades, situaciones y secuencias didácticas).
- Para apoyarle si tiene alguna necesidad educativa especial (discapacidad o por ser sobresaliente).
- Para observar los logros de aprendizaje y el progreso en su desarrollo, conocer qué conocimientos tiene sobre su cultura y lenguas (indígena y español) y cómo su familia le enseña al respecto.

Este aspecto del diagnóstico tiene que ver con el nivel de involucramiento que tiene cada niña y niño en la cultura local, entendiéndose como su participación y conocimiento de las fiestas, las actividades productivas, la organización comunitaria, los juegos tradicionales, entre otras cuestiones accesibles a su edad y nivel de desarrollo.

Las y los docentes pueden percibir si usa la vestimenta tradicional, si participa en danzas o bandas musicales, si son cargados en rebozo durante las actividades domésticas, si responde con algún movimiento, juego preverbal y/o palabra a los diálogos que tiene con ella, él o la familia, el docente u algún otro miembro de la comunidad en lengua indígena y/o en español.

La evaluación diagnóstica, si bien es cierto se realiza con mayor énfasis al inicio del año, también se lleva a cabo de manera permanente y en el momento en que se integran niñas y niños durante el ciclo escolar.

Para realizar la evaluación diagnóstica en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, se recomienda recurrir a técnicas como la observación participante y no participante (en el centro educativo, la casa del niño o niña, la comunidad), la entrevista (a los padres/madres o tutores, esto último en el caso de niños y niñas que viven en contexto migrante, que no migran con sus padres y/o madres pero si viven experiencias que tienen que ver con el fenómeno de migración) y la revisión documental. Para la recopilación y sistematización de la información se proponen los siguientes instrumentos:

Instrumentos que se usan en la evaluación diagnóstica de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante		
Diario de campo	Concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje	Guion de entrevista
Ficha de la niña y el niño	Concentrado de aprendizajes esperados	Portafolio
	Concentrado para la valoración de los conocimientos originarios	

4.2 La evaluación formativa

Cómo se vio, la evaluación formativa es aquella que, entre otras cosas:

*“posibilita la valoración de los avances de los estudiantes durante el proceso educativo. Con este tipo de evaluación se identifican los aprendizajes que necesitan reforzarse, se ajustan las estrategias de enseñanza y se brindan los apoyos necesarios para el logro de las intenciones educativas”.*²¹

En el caso de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, la evaluación formativa conlleva a la valoración permanente de las pautas de desarrollo y de los aprendizajes esperados.

Se trata de un proceso continuo de observación, registro ordenado y reflexión (del docente y de éste con otros docentes y la familia), sobre lo que niñas y niños hacen y dicen, a fin de identificar los logros del desarrollo y el aprendizaje que van construyendo en cada una de las actividades, situaciones y secuencias. En la medida de lo posible y acorde a la edad de la o el niño —preferentemente después de los dos años—, las y los docentes deben propiciar a través del diálogo, que sean las niñas y los niños quienes vayan reconociendo los cambios en sus procesos de desarrollo y aprendizaje (esto les ayudará a su desarrollo metacognitivo).²² Comunicar a las madres, los padres y los AEC, los avances y las dificultades en el desarrollo y el aprendizaje de sus hijos e hijas, ayuda a compartir lo que ellos observan al respecto en casa y otros espacios donde acuden, a tomar decisiones y a actuar en consecuencia con oportunidad y pertinencia para la mejora de los aprendizajes.

²¹ El enfoque formativo de la evaluación: Serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica, pág. 19.

²² A los tres años de edad, cuando se empieza a distinguir entre el mundo físico y el mundo mental, se inicia el desarrollo metacognitivo, que supone un proceso relativamente continuo, a esta edad por tanto, el metaconocimiento es inconsistente y limitado a ciertos dominios.

Por ejemplo, en un centro de educación inicial de la Sierra Tarahumara, la docente y la madre platicaron sobre la situación de una niña que con año y medio, aún no caminaba. Cotejaron que no lograba las siguientes pautas de desarrollo del periodo de 6 a 12 meses:

- “Se mantiene en pie sosteniéndose en algún mueble”.
- “Consigue ponerse en pie sin ayuda”.

De manera conjunta acordaron trabajar con pelotas grandes para que la niña se sostuviera y empezará a ejercitar el control de las extremidades inferiores y el tronco, retomando aspectos de la estimulación temprana; es decir tomaron una decisión antes de acudir con algún especialista, y pusieron un periodo no muy largo para, según los avances, decidir ir a solicitar ayuda. Documentaron el hecho y fueron registrando lo que observaban de progreso, tanto en casa como en el centro educativo.

Si revisamos el cuadro del capítulo 2 sobre las características de la evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, en cuanto a la evaluación formativa, ubicaremos en el ejemplo: propósito de documentar, analizar el proceso de desarrollo y de aprendizaje en el día a día, ser responsables ante la detección oportuna de ciertas dificultades y tomar decisiones sobre la marcha.

Reforzamos que este tipo de evaluación para ser formativa en contextos donde hay población indígena y migrante implica también la valoración de los conocimientos y las pedagogías originarias y de la cultura migrante, considerando desde la planeación curricular (ver fascículos IV, V y VI de este marco curricular) los aprendizajes esperados acordes a los diversos contextos culturales que conlleva su atención, y tomando en cuenta la propia lógica de construcción y validación de las pedagogías originarias.

En la evaluación formativa además de los instrumentos que se usan en la evaluación diagnóstica, se utiliza también:

La rúbrica

4.3 La evaluación integradora

La evaluación integradora, tiene un sentido más amplio que la evaluación final o evaluación sumativa. Desde el enfoque de evaluación inclusiva que —en la Dirección General de Educación Indígena en coordinación con las entidades federales, a través de sus equipos técnicos y docentes— construimos, se considera permanente y permite realizar un recuento de logros, avances y limitaciones en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños en el corto plazo: desde el término de una situación didáctica hasta el de un ciclo escolar o módulo (éste último en el caso de la atención a migrantes).

Es integradora porque junto con toda la información obtenida en las evaluaciones diagnóstica y formativa desarrolladas a lo largo de situaciones y secuencias didácticas, ofrece la posibilidad de construir una visión global que puede sustentar la emisión de un juicio de valor que brinde elementos con cierta objetividad y fundamentación para la toma de decisiones, en un corte temporal que implica cambio y continuidad, para iniciar un nuevo tramo educativo.

Esta visión integradora se constituye desde la perspectiva de la relación estrecha entre la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando la diversidad de contextos sociales, económicos, culturales y lingüísticos. En el caso de niñas y niños migrantes, la evaluación integradora permite tener una visión global de su desarrollo en un periodo de tres a seis meses, en general. Aunque puede ser en menor o mayor tiempo pues se asocia al periodo en que permanecen en un lu-

gar distinto al de su origen y a los ciclos agrícolas, laborales o de otro tipo (construcción, turismo, por ejemplo) y permite a los docentes, madres y padres, dar continuidad y seguimiento oportuno en condiciones de movilidad constante.

Será a través de la evaluación integradora como se dé un reporte de corte temporal para que niñas y niños puedan ir a otro ciclo educativo y quizá a otro ambiente (cambio de centro, o irse a preescolar) con un avance considerable, en la mayoría de los casos.

Este tipo de evaluación como los otros dos, permite identificar potencialidades a nivel individual y grupal que se pueden aprovechar para mejorar el logro del desarrollo y los aprendizajes. Ofrece elementos y datos puntuales para comunicar información a los padres, madres, AEC, así como a las autoridades escolares y educativas con quienes se interactúa y se definen acciones colectivas.

La evaluación integradora se realizará al final de cada situación y secuencia didáctica, además de los tres momentos del ciclo escolar que se sugieren en el Reporte de Evaluación. En estos tres momentos²³ requiere fundamentarse en referentes previamente construidos a partir de las pautas de desarrollo, los aprendizajes esperados y los conocimientos originarios incluidos en ellos, a fin de tener claridad en lo que se va a plantear y lo que se espera que las niñas y los niños continúen aprendiendo. Previo ejercicio de planeación y elaboración de rúbricas,²⁴ niñas y niños con la participación de los AEC harán una demostración de sus logros de desarrollo y aprendizaje. También se invitará a la comunidad, a las autoridades tradicionales, a los sabios —que son poseedores de los conocimientos originarios— las trabajadoras sociales, y a quienes se considere conveniente a fin de establecer un diálogo pedagógico con la comunidad.

Para la sesión de evaluación se plantean las siguientes recomendaciones:

- Tendrá una duración de dos a tres horas.
- Comprenderá los siguientes momentos: presentación, explicación de los propósitos, desarrollo de las actividades de demostración (en grupos pequeños).
- En el caso de los centros que tienen más de un grupo se recomienda realizarse de manera conjunta.
- La sesión puede llevarse a cabo en el espacio del centro educativo o en algún otro espacio público.
- Al inicio de la sesión se recomienda explicar el propósito de compartir lo que niñas, niños, madres, padres y otros AEC han construido en relación con el desarrollo y el aprendizaje, pero también recibir los comentarios y opiniones de la comunidad para mejorar el servicio.
- Durante el desarrollo de la sesión para identificar aspectos puntuales y concretos de los logros alcanzados, se puede trabajar en grupos pequeños sobre las actividades planeadas valorando de acuerdo a los referentes construidos en la rúbrica. En este espacio también se plantean preguntas concretas a niñas, niños (de tres años) y AEC sobre el trabajo de las y los docentes.
- Al cierre de la sesión en espacio de plenaria se pueden recoger opiniones sobre las próximas situaciones o secuencias didácticas.

Para la evaluación integradora, además de los instrumentos que se mencionan para las dos anteriores, se incluye el:

Reporte de Evaluación de la Educación Inicial Indígena de la Población Migrante

²³ Además de estos tres momentos, la o el docente puede realizar otras sesiones de evaluación cuando lo considere conveniente.

²⁴ Más adelante se explica la elaboración de la rúbrica.

Éste es alimentado con información en tres momentos del ciclo escolar y que al final del ciclo escolar o módulo se entrega a madres, padres, tutores o AEC con observaciones generales del niño o niña a fin de ser atendidas en el siguiente ciclo educativo y/o en otro centro al que el infante se incorpore.

4.4 Tipos de evaluación por quienes la realizan

En la evaluación de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, hablamos de autoevaluación,²⁵ coevaluación y heteroevaluación. La primera la realiza sobre su desempeño el propio sujeto de la evaluación —niñas, niños, madres, padres, AEC, docentes—; la segunda se realiza entre pares —niño-niño, madre-madre, docente-docente, por ejemplo— a fin de valorar desde la perspectiva de un par lo que se está logrando o lo que se está aprendiendo y lo que falta por desarrollarse y aprenderse; la tercera se realiza entre figuras que ocupan diferentes posiciones, por ejemplo de la madre hacia el niño, del docente hacia el niño o también del niño hacia él o la docente.

La Subsecretaría de Educación Básica, en la serie Herramientas para la Evaluación de Educación Básica menciona que la autoevaluación es la que “realiza el propio alumno de sus producciones y su proceso de aprendizaje. De esta forma, conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño”.²⁶

Según el Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca, la autoevaluación:

“se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que deben participar activamente todos los sujetos implicados en el mismo. Consiste en la evaluación que el estudiante o docente hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste”.²⁷

La autoevaluación de los infantes, cobra sentido tanto para el evaluado mismo, como para quienes son actores de la educación inicial en cualquier nivel: diseño, coordinación, asesoría, asistencia técnica o docencia, pues ésta refleja mucho de lo que éstos hacen o dejan de hacer, y lo que piden los infantes en ser atendidos.

La **autoevaluación** que se hagan los docentes, equipos técnicos, supervisores, coordinadores, asesores, diseñadores de currículo, parte de hacer un alto para reflexionar sobre su práctica. Por ejemplo después de diseñada e implementada una secuencia o situación didáctica, el docente ha de reflexionar sobre cuáles son los aspectos que requiere mejorar a nivel de su práctica docente, en relación con los siguientes puntos:

- ¿Cuáles son las habilidades que como docente requiero desarrollar para la indagación de la cultura local a través de las prácticas socioculturales?
- ¿Cómo mejorar la mediación del desarrollo y el aprendizaje a través de los retos que se les plantea a niñas y niños?
- ¿Cómo mejorar las indicaciones que se dan a madres y padres para la realización de las actividades en casa y en la comunidad?
- ¿Cómo es la interacción con otros AEC? ¿En qué medida propicio la participación activa y la reflexión sobre las prácticas de crianza que se tienen como pueblo originario?
- ¿Cómo estoy contribuyendo al cambio de aquellas actividades, actitudes que lesionan al niño y niña en su desarrollo, identidad, derechos; y cómo conciliar, en su caso con la cultura local?
- ¿Cómo se está realizando la evaluación del desarrollo y de los aprendizajes de niñas y niños?

²⁵ En el caso de los niños de tres años se les pueden plantear preguntas a fin de que vayan avanzando en la toma de conciencia de sus logros y de lo que les falta por aprender y/o desarrollar.

²⁶ El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica, pág.31.

²⁷ Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca (SEEO), pág. 41.

La intención es convertir a la autoevaluación en una práctica permanente del colectivo docente, ya que a nivel de grupo y de centro propicia la mejora del servicio educativo.

La **coevaluación** se conceptualiza como la que realiza el niño o niña en colaboración con uno de sus compañeros o varios, acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinado. De esta forma aprende a valorarse ante los demás, a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con respeto y la responsabilidad que esto conlleva y a compartir estrategias de evaluación, de aprendizaje en general y de aprender juntos, en particular.²⁸

Las niñas y los niños, desde pequeños construyen estrategias de evaluación que se observan cuando se evalúan entre ellos, sin planteárselo explícitamente. Por ejemplo, cuando cantan en grupo escuchan a sus compañeros y se escuchan a sí mismos. Entre ellos se dan cuenta quién canta, quién sigue el ritmo, quién se espera a que otro empiece a cantar. Alguno puede señalar que “x” se equivocó porque se adelantó o porque no tocó “bien” el tambor.

Por ello, instalar la práctica de la coevaluación puede ayudar a desarrollar el concepto de sí mismo, la estima propia y la idea de que los otros —el grupo— pueden ayudar a identificar aspectos que se pueden mejorar (actitud de respeto y responsabilidad). Por eso, en la coevaluación, las y los docentes han de fortalecer las actitudes respetuosas y la responsabilidad de cada niño y niña cuando emiten una valoración y desanimar aquellas que descalifican y generan conflictos por la falta de respeto y la no asunción de responsabilidad de quien valora y/o es evaluado. Con ello: no se tendrá temor a las opiniones de otros, aprenderán a ser respetuosos al valorar y recibir éste tipo de opiniones de la mejor manera, aprenderán a pedir respeto de manera adecuada o pedir ayuda ante situaciones que les molesten o agredan, es decir a convivir sanamente.

También se trabaja la coevaluación cuando se dialoga sobre las producciones gráficas de niñas y niños, y se plantean preguntas como: ¿Qué dibujó Mireya? ¿Qué otra cosa puede agregar a su dibujo? y ¿Cómo podemos ayudar a Mireya en su dibujo? Estas y otras interrogantes propician la valoración mutua y respetuosa de lo que cada niña y niño dice y hace.

Entre las y los docentes —como entre quienes participan en otros niveles— la coevaluación es una herramienta para el desarrollo profesional al compartir, dialogar y reflexionar de manera conjunta sobre lo que cada quien hace y/o deja de hacer en su grupo o en su centro.

Por ejemplo, el caso de un colectivo docente del estado de Campeche, que desde hace tres años se reúne periódicamente para abordar diversos temas de la práctica educativa, entre ellos, construir referentes e instrumentos para la evaluación del desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños. El proceso y la elaboración de productos ha implicado un ejercicio de autoevaluación y coevaluación, así como el enriquecimiento del quehacer docente.

En el trabajo con los otros AEC, la coevaluación fortalece el trabajo con la cultura y la lengua y propicia la reafirmación de unas prácticas de crianza, así como la crítica reflexiva y la transformación de otras, considerando el interés superior del niño, el origen de dichas prácticas y las formas de organización local como la asamblea. Por ello en las orientaciones que se brindan a los AEC, propiciar la valoración de lo que hacen, contribuye a instalar prácticas de coevaluación pertinentes.

La **heteroevaluación** —como antes se mencionó— se da cuando una persona evalúa lo que otra ha hecho desde una posición distinta, no de par. En este caso ha sido tradición que sea el docente quien evalúe al niño o niña. Para el caso de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, se

²⁸ El enfoque formativo de la evaluación: Serie Herramientas para la Evaluación en la Educación Básica, pág. 31.

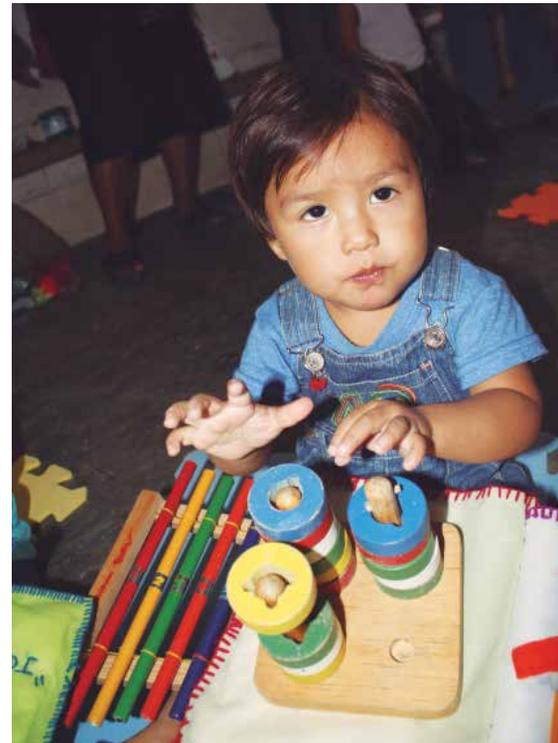
considera como heteroevaluación la que hacen los docentes y los AEC hacia niñas y niños, pero también la que pueden hacer niñas y niños hacia las y los docentes y los AEC.

Con lo que respecta a la heteroevaluación que hacen las y los docentes, requiere fundamentarse en referentes previamente construidos a partir de las pautas de desarrollo, los aprendizajes esperados y los conocimientos originarios, a fin de tener claridad en lo que se va a plantear y lo que se espera que niñas y niños continúen aprendiendo.

Se resalta que como responsables del proceso educativo han de propiciar que niñas, niños y AEC se conviertan en evaluadores del quehacer docente. Si retomamos la característica de la evaluación como dialógica, la heteroevaluación debe conducir al diálogo abierto, sincero, puntual y respetuoso a fin de identificar aquello que el docente está haciendo bien, pero también aquello que se requiere mejorar.

La heteroevaluación²⁹ de niñas y niños, así como de los AEC hacia la figura del docente requiere de espacios específicos dentro de la misma sesión de evaluación, en la que, con apoyo de un guion previamente elaborado, se viertan comentarios sobre lo que observan del quehacer docente, qué aspectos se deben mejorar y cuáles pueden ser las alternativas para lograrlo.

Los tipos de evaluación descritos se complementan; practicarlos ayuda a enriquecer la cultura de la evaluación incluyente, aún en construcción, y a mejorar la toma de decisiones informada y responsable para beneficio de las niñas y los niños.



²⁹ En el caso de los niños de tres años ellos pueden opinar de acuerdo con su nivel sobre el trabajo que realiza el o la docente. Para ello se les pueden plantear preguntas concretas, como por ejemplo: ¿Qué te parece la forma como te trata tu maestra? ¿Cómo te gustaría que te ayudara tu maestra a colorear las máscaras?

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN



En este apartado se explican las técnicas a utilizar en la evaluación de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, así como los instrumentos, en relación con los momentos definidos en el apartado anterior.

El siguiente cuadro muestra la relación entre los momentos, las técnicas y los instrumentos.

Momentos de la evaluación	Técnicas	Instrumentos
Diagnóstica	Observación participante y no participante	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje
	Entrevista dirigida y abierta	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de la niña y el niño • Guion de entrevista
	Revisión documental	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio de la niña y el niño
Formativa	Observación participante y no participante	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de campo • Rúbrica • Concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje • Concentrado de aprendizajes esperados
	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Guion de entrevista
	Revisión documental	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio de la niña y el niño • Rúbrica • Concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje • Concentrado de aprendizajes esperados
Integradora	Observación participante y no participante	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica
	Revisión documental	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica • Concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje • Concentrado de aprendizajes esperados • Reporte de Evaluación de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante

5.1 La observación participante y no participante

Según Anguera (1986) el acto de observar implica tres elementos fundamentales: la percepción, la interpretación y el conocimiento previo. La percepción implica una selección primaria de aquello que se quiere observar, por ejemplo en una actividad de diagnóstico, la o el docente se propone identificar qué palabras expresa la niña o el niño en su lengua materna, la percepción implica centrar la atención en esto, y registrarlas en su diario de campo. Por ejemplo, el niño ya sabe decir:

Lengua náhuatl (Huasteca)	Español
<i>Nopayi</i>	Mi papá
<i>Nomayi</i>	Mi mamá
<i>Nineki at</i>	Quiero agua
<i>Chiichi</i>	Quiero leche
<i>Nonantsi</i>	Mi abuelita
<i>kunetsi</i>	El bebé
<i>Nochichi</i>	Mi perro

También se registran las primeras palabras “no convencionales” que los niños expresan:

Náhuatl (Huasteca)		
Cómo lo dice el niño	Cómo lo debe decir	Español
<i>Mimis</i>	<i>Nijneki nikochis</i>	Dormir
<i>Ma</i>	<i>Mayi</i>	Mamá

En cuanto a la interpretación, ésta tiene que ver con la asignación de significado a lo percibido y registrado de acuerdo con el contexto; siguiendo con el mismo ejemplo pudiera ser que algunas palabras que la niña o el niño expresó en su lengua materna requieren colocarse en el contexto en que se están manifestando para poder comprender su sentido.

Náhuatl (Huasteca)	
Cómo lo dice el niño	Español
<i>Chiichis</i>	Mamá, quiero tomar leche
<i>Chichi</i>	Mamá, ahí viene un perro

En este caso, dos palabras que se pronuncian casi igual se pueden comprender según el contexto de la frase.

El tercer elemento, es el conocimiento previo del observador, el cual va a enmarcar la percepción y la interpretación. Por tanto, para un docente que conoce la lengua materna del niño va a ser más fácil la comprensión de lo que el niño o niña dice respetando el uso de la sintaxis de cada lengua, como se observa en el siguiente cuadro:

Frase en lengua	Interpretación en español	Lengua/ variante
<i>Cutpaa sooso jem trayty</i>	Come naranja el niño	Zoque-popoluca
<i>Xkanama chichí</i>	Ladra el perro	Tutunakú/sierra
<i>Mauiltiya okichpil</i>	El niño juega	Náhuatl de la huasteca

Otro ejemplo es si un docente que conoce las pautas de desarrollo, tendrá elementos para saber si hay o no un retraso considerable en cuanto a la adquisición del lenguaje.

Para que la evaluación cumpla con el propósito de potenciar el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, es necesario realizar la observación de manera permanente a fin de valorar el desempeño de niñas y niños durante el periodo de los cero a tres años. Es la técnica fundamental porque posibilita registrar lo que hacen y dicen en sus diferentes actuaciones mostrando el uso que hacen del conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal.

En el caso de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, la observación será participante y no participante. La primera tiene que ver con el involucramiento activo en el grupo de niñas y niños, así como en la comunidad. Este tipo de observación demanda la convivencia y el establecimiento de relaciones más próximas con los sujetos de la observación. En este proceso también el observador, —en este caso, él o la docente— ha de auto-observarse. El instrumento en el que se registra lo observado es el diario de campo, aunque también se puede registrar directamente en la rúbrica o en los concentrados. Por ejemplo, el docente durante los ejercicios de estimulación temprana, registra lo que el niño dice en su lengua de los objetos que reconoce: a un muñeco le dice: nene (*kunetsi*); al soplar con un popote en un vaso de agua; dice: agua (*atl*). Al tomar agua dice: agua bebe (*atl nikis*), en lengua náhuatl.

La observación no participante es aquella que se realiza sin involucrarse y no implica interacción con los sujetos observados. Para el caso de la evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, esta forma nos ayuda a identificar y registrar aspectos muy puntuales, previamente focalizados; siguiendo el ejemplo, el docente asiste a casa de un niño o una niña para conocer y registrar qué palabras usa en ese ambiente, durante las actividades cotidianas de

la familia, por tanto el docente no participa sólo registra, para tratar de tener datos cercanos del desarrollo del niño en el ambiente familiar diario, donde lo que le rodea (objetos, sujetos familiares, tipos de relación, actividades que se realizan, palabras que escucha) da pauta para el uso de ciertas expresiones, por ejemplo:

La forma en que un niño lo pronuncia	Interpretación en español	Lengua/ variante
<i>Kitis auil</i>	Sacar juguete	<i>Náhuatl Huasteca</i>
<i>Koko tlakua</i>	Comida picosa	<i>Náhuatl Huahuchinango</i>
<i>Sese at</i>	Agua fría	<i>Náhuatl Huasteca</i>
<i>Nepatia etl</i>	Me gustan los frijoles	<i>Náhuatl Huahuchinango</i>

Cabe señalar que en la observación, el registro no se agota en dichos instrumentos pueden usarse también: notas personales, listas de cotejo de habilidades, registros en fotos, video, audio. Que el docente ha de incorporar en esta evaluación, de acuerdo a sus posibilidades.

5.2 La entrevista como herramienta de evaluación

La o el docente estando en la comunidad o en el campamento, para iniciar por primera vez un ciclo escolar, (bajo el calendario oficial o siguiendo el vinculado al agrícola) continuar un siguiente ciclo, y durante el ciclo, establece comunicación con madres, padres de familia y otros AEC para profundizar en el conocimiento de cada una de las niñas y los niños con los que trabajará. La intención es que estas pláticas —con cierta frecuencia, espontáneas y libres— tengan la formalidad de una entrevista que permita recuperar información puntual y valiosa para potenciar el desarrollo y el aprendizaje en niñas y niños.

Se concibe a la entrevista como el diálogo que se establece entre dos sujetos a fin de recoger información, datos, vivencias y experiencias para diagnosticar (no importando el momento en que se haga, recordemos que el diagnóstico es permanente) y valorar procesos y resultados alcanzados.

La entrevista con fines de evaluación tiene un sentido y una manera de realizarse dependiendo del momento y el propósito para el que se está usando. Por ejemplo la ficha de la niña y el niño requiere de una entrevista mucho más dirigida, en cambio, si se quiere valorar cómo los infantes se apropian de su lengua y su cultura, la entrevista será más abierta. Antes de la entrevista se debe generar un ambiente de confianza y cordialidad para que los entrevistados no se sientan obligados a proporcionar la información. Es importante explicar el sentido y la utilidad de la información que van a aportar y cómo puede ayudar a tomar decisiones para mejorar el servicio educativo que se ofrece a los infantes.

5.3 La revisión documental

La técnica de revisión documental implica la recopilación de las evidencias (entendidas como las producciones que los niños elaboran), su organización, sistematización y análisis. Las producciones de los niños pueden ser los trabajos que van elaborando y que quedan de manera impresa, en archivo fotográfico, audio o video, organizados en el portafolio de la niña y el niño. La intención es recabar las producciones más relevantes por el momento en que fueron realizadas y por el contenido, es decir, las de inicio y fin de ciclo, acompañadas de producciones intermedias, son un buen referente para valorar el proceso y los avances. En cuanto al contenido, se recomienda recuperar producciones representativas de todos los ámbitos, que den cuenta del desarrollo y logros de aprendizaje de niñas y niños, entre ellos los referidos a los conocimientos de las culturas indígenas y migrantes.

La organización de las producciones se realiza a través del portafolio de la niña y el niño, puede ser por ámbito y fecha, por fecha, o tipo de producciones —dibujos, letras, figuras pegadas, números; entre otros— y fecha mientras que la sistematización y su análisis implica la relación de las evidencias con los concentrados de logros del desarrollo y el aprendizaje, de aprendizajes esperados incluyendo la valoración de los conocimientos originarios.

5.4 Los instrumentos de la evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante

5.4.1 El diario de campo

El diario de campo es un instrumento en el que la y el docente registran aquello que observan (lo que hacen) y escuchan (frases textuales) de cada niño y niña, y de todos en su conjunto, en el centro, en la casa familiar y en la comunidad, tal y como aconteció en ese momento.

El diario de campo debe ser registrado en un cuaderno o libreta cuyas hojas han de tener fecha y hora en que se hace el registro, así como el lugar donde se realizó: el aula, el patio, la casa o en algún lugar de la comunidad. Esto permitirá analizar los datos obtenidos, y en determinado momento, hacer un comparativo entre los sucesos registrados, lo que sustentará la toma de decisiones acerca de la necesidad de reorientar o no las actividades para apoyar el desarrollo y el aprendizaje.

Este instrumento puede acompañar a la técnica de observación y la entrevista libre; y usarse en la asamblea, en el recreo, en el momento en que él o la docente implementa una situación o secuencia didáctica, para tomar notas en la sesión de evaluación; con los AEC, con las niñas y niños, los padres y madres.

En el diario de campo se registra la autoevaluación y la evaluación de pares tomando nota textual de lo que niñas y niños expresan, así como de lo que hacen, por ejemplo, una niña expresa: “me faltó dibujar una mano”, al referirse a un dibujo que hizo del cuerpo humano; o “ya puedo saltar con un solo pie” son evidencias de su autovaloración. Cuando un niño refiriéndose a un par, expresa: “Chío (Rocío) ya juega más con nosotros”, está manifestando un cambio que observa en su compañera. El registro en el diario de campo permite valorar a Rocío desde la perspectiva de su compañero.

A continuación se muestran ejemplos diversos de diarios de campo, están basados en lo que nos compartieron las docentes de diferentes centros educativos de inicial. El primero es de un Centro de Educación Inicial Indígena, de la Región de Ocosingo en el estado de Chiapas. La docente evalúa los logros de aprendizaje de niñas y niños de una situación didáctica, en una fecha intermedia del ciclo escolar. Para evaluar, hace preguntas a éstos a partir de lo que se trabajó el día anterior, y con base en ello, valora si los infantes alcanzaron los aprendizajes esperados, y qué actitudes tomaron frente a las actividades.

Narrativa	Reflexión
<p>Fecha: 28/01/2013</p> <p>En este día de trabajo asistió Micaela, Ruth, Laura, Efraín y Alonso.</p> <p>Trabajamos pensamiento lógico matemático donde los niños identificaron el tamaño de un objeto. Rescatando los conocimientos previos, con ayuda de algunos objetos lograron distinguir entre un objeto grande y un objeto chico o pequeño.</p> <p>Explicué lo que trabajaríamos.</p> <p>En este día salimos fuera del aula para observar algunas cosas o animales en casas cercanas de la escuela de tal manera que ellos distinguieran entre objetos grandes y chicos. Cuando se les preguntó, Laura dijo: La casa es grande y el perro es chico. Cuando se le preguntó por qué, ella dijo: porque el perro puede estar adentro de la casa. En el caso de Ángel, se le preguntó cuál era más grande si la mesa o la silla y se les quedó mirando, después de unos segundos dijo que la silla.</p> <p>Continuamos comparando árboles y pájaros, juguetes de diferentes tamaños, vacas y gatos, entre otros. Al regresar al salón enlistamos los animales y objetos que lograron observar, preguntando si en casa tienen lo que observaron.</p>	<p>Yo pienso que respondió eso, porque la silla es un poco más alta. Se puede suponer que Laura sí distingue lo grande de lo chico; y Ángel no, pero también puede ser por el tipo de animales y objetos que se compararon.</p>
<p>Fecha: 29/01/2013</p> <p>Hoy martes para darle seguimiento al tema de comparar tamaños (chico-grande), les facilité libros y revistas para que los hojearan e identificaran objetos y animales, les pedí que me pasaran el libro o revista para recortar lo que habían encontrado, y buscaran si había más grandes o más chicos, en lo cual hubo dificultades. Los niños encontraron imágenes de perros, caballos, vacas, gatos y patos.</p>	<p>Yo pienso que fue más difícil que la sesión anterior porque aquí trabajaron sobre la representación de objetos y animales, y en algunos casos había perros del tamaño de las vacas en las fotos. Eso lo tuve que corregir durante la actividad.</p>

Pegué pliegos grandes de papel bond en las paredes para que pasaran uno a uno a pegar en un lado dibujos que hicieron comparando objetos chicos y grandes, o bien recortes de las ilustraciones encontradas en los libros y revistas que sí tuvieran representados los tamaños más a escala de animales y objetos, y en la otra parte objetos o animales dibujados por los niños que les habían llamado la atención, con dos espacios uno para pequeños y otro para grandes. Facilité pegamento.

En fila, los niños y niñas pasaron uno a uno a pegar el dibujo que les había llamado la atención y les pregunté:

Maestra: “¿De qué tamaño es tu dibujo?”

Alonso: “Grande”

Micaela: “Grande”

Laura: “Chico”

Ángel: “Grande”

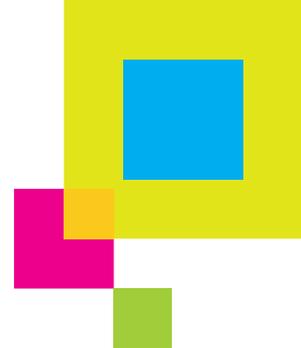
Como a Alonso y Ángel se les había dificultado distinguir entre grande y chico en la sesión de ayer, les dije que observaran bien sus dibujos. Alonso sí pegó su dibujo en donde le correspondía y Ángel lo puso en el lugar de los grandes. Le pregunté que si estaba seguro y le dije que observara bien los dibujos que sus compañeros habían pegado en el papel bond. Cuando observó más detenidamente los demás dibujos y lo comparó con el suyo, pudo darse cuenta que su dibujo no representaba un objeto grande, sino que era pequeño y fue a pegarlo en el lugar indicado. Lo motivé, al igual que a sus demás compañeros felicitándolos por haber pegado sus dibujos en los lugares que correspondían.

Enseguida presenté el trabajo que realizamos, pidiéndoles que señalaran en qué parte se encontraban los dibujos de los objetos y animales chicos y en cuál los grandes.

Como cierre de la actividad facilité hojas con dibujos que representaban a escala animales de tamaño chico y grande para que los iluminaran, no sin antes pedirles que cuando recibieran su dibujo gritaran: “El mío es grande” o “El mío es pequeño”.

Así fue como pude corregir el problema de las ilustraciones de libros y revistas.

La actividad concluyó bien, gracias a que aquí se había tenido cuidado de que la representación fuera casi a escala.



Fecha: 30/01/2013

Coloqué en una mesa, figuras de papel que representaban objetos y animales de diferentes tamaños, por pareja, es decir un perro grande y un perro chico; una casa grande y una chica, un caballo grande y uno chico (cuidando que la proporción fuera más o menos real), les hice hincapié en que ahí había figuras de objetos, que unos eran de tamaño grande y otros chico. Las figuras contenían un pedazo de hilo para enganchar.

De manera grupal, les pedí que separaran los objetos chicos de los grandes; poniéndolos en lugares diferentes. Observé que quien separó la mayor cantidad de figuras fueron Alonso y Micaela. Ángel fue quien separó menos y quien confundió nuevamente los tamaños al poner grandes entre los pequeños.

Para que le quedara claro el tema a Ángel, nuevamente le dije que observara bien, se tardó un poco y me preguntaba si así estaba bien. Lo alenté para observar y sus compañeros lo apoyaron hasta que logró colocar los objetos chicos con los chicos y los grandes con los grandes. Todos le dimos un aplauso y lo felicitamos.

Como último, de manera individual, engancharon un dibujo grande y uno chico (por ejemplo: caballo grande con uno chico) como si fuera un móvil para que lo colgaran en su casa.

Estas actividades me permitieron ver que Alonso, Micaela y Ángel, quienes estuvieron ese día lograron diferenciar entre objetos grandes y chicos. Y claro, que si no se explica bien y no se tiene precaución de preparar bien el material como el asunto de las proporciones más cercanas a la realidad de las imágenes, o el que los niños no comprendan las instrucciones porque no están adecuadas a su nivel de desarrollo cognitivo o no las digo bien, hay confusiones como las que tuvo Ángel durante los tres días de trabajo.

El diario de campo también es usado como un instrumento para registrar diálogos en lengua indígena o español. En seguida se muestra un diálogo que comparten docentes del estado de San Luis Potosí, en lengua náhuatl, tomado del desarrollo de una sesión colegiada con docentes y equipo técnico.

Diálogo para apropiarse un conocimiento (náhuatl)³⁰

Maestra	Niño
Yauí konetl	Yauí tlamachtijketl
Buenos días niño	Buenos días maestra (o)
¿Katsa tiitstok?	Kuali tlamachtijketl
¿Cómo estás?	Bien maestra
¿Katsaj motokax?	Na ni “Vitor” (V́ctor)
¿Cómo te llamas?	Yo soy “V́ctor”
¿Ika ajkeya tiitstok mokalijtik?	Na niitstok ika no maye, no paye, no ikniuj uan noueynana
¿Con quién vives en tu casa?	Vivo con mi mamá, papá, hermanos y mi abuela
¿Keski xiuitl tijpia?	Eyi xiuitl
¿Cuántos años tienes?	Tres años
¿Katsa itokax mo maye?	Neta
¿Cómo se llama tu mamá?	Neta (Ernesta)
¿Tlake kuatlajkayotl tikixmati?	Lemon, lalax, kuaxilotl, auakatl, chalchokotl, kuaxokotl uan xokotl
¿Qué frutas conoces?	Limón, naranja, plátano, aguacate, guayaba, jobo y ciruela
Amaj xijtlachili ni tlaixkopinali, ¿tlake tikita?	Nikita se kuaxilotl
Ahora observa este dibujo ¿Qué ves?	Veo un plátano
¿Tijkuajtok?	Kena
¿Lo has comido?	Sí
¿Kanke elli?	Nepa mila
¿Dónde se da?	En la milpa
Kemaj se kikua?	Kemaj iksi
¿Cuándo ya se puede comer?	Cuando está maduro

³⁰ Cuadro elaborado por los Supervisores, Asesores de Atención a la Diversidad y Jefes de Sector de San Luis Potosí. Bartolo Cortez, Isaac Hernández, Damián Hernández, Víctorino Hernández, Nicandra Martínez y Antonio Cruz.



¿Kenijkatsa iksij ipan ikuayo?

Kostik

¿De qué color se madura en la mata?

Amarillo

¿Mitspaktiya?

Kena pampa tsopelik

¿Te gusta?

Si porque es dulce

*Amaj nimitsnextilis sekinok kuaxilomej Xixixmati uan techilui katli
tikinixmati*

Ahora te voy a mostrar otros tipos de plátano. Conócelos y dime
cuáles se dan en tu milpa...

El siguiente también es un diálogo, en lengua *xí'uiy* (pame del norte)³¹ que muestra también cómo se da el acercamiento a la cultura originaria a través de la incorporación de conocimientos originarios como contenido, en este caso en el marco de una situación didáctica sobre el día de muertos.

Diálogo en pame norte	Diálogo traducido al español
—G'sau xí'ñiu k'++	—Mtra: buenos días mi niño.
—L'++ xí'ñiu g'sau	—Niño: buenos días maestra.
—G'sau chíñi ma n'nuye kra kiung	—Mtra: hoy vamos a ver sobre las flores amarillas.
—L'++ y niep ma n'sau kiau	—Niño: y qué voy a hacer yo.
—G'sau re kiung mjau spajauts ma njuntsan k+nkiep l+m+es ,t++ g+njiu ru varuyat xiki+dat, nduk ya nip a kuajat	—Mtra: estas flores tan bonitas, que representan las que ponemos en casa para los que ya no están con nosotros, las vamos a poner sobre la mesa, para que las vean nuestros abuelos los que ya no están con nosotros.
—L'++ ja pero kiau l'mang n'kuat	—Niño: sí pero yo quiero pintarlas.
—G'sau l'pu nda ri'xi nki'+x kon bi ntung ma nkat daguajan	—Mtra: sí ponte a colorearlas en la hoja que te di de color amarillo.
—L'++ kiau gsau mjau lantaiñ bi ntug y lmang ngeje kiau ius	—Niño: me gusta mucho el trabajo, me lo puedo llevar a la casa para dárselo a mi mamá. ³²

Como se observa, el niño trabaja con la imagen de flores que son parte de su contexto, (cempaxúchitl).

³¹ La lengua *xí'uiy* (pame) tiene tres variantes: la pame del norte, pame del centro y pame del sur.

³² María Antonia Gonzáles Contreras, Municipio de Cárdenas, San Luis Potosí.

A continuación se muestra un ejemplo de un diario de campo elaborado en el Centro de Atención para el Desarrollo Infantil Migrante del campamento “La Nueva Florida”, Municipio de Elota, Sinaloa, la realizó un integrante del equipo técnico, al visitar el centro.

Alicia.

Es una niña de 2 años 8 meses proveniente del estado de Guerrero, llegó con su mamá, un tío (hermano de la mamá), y su hermanito “Chente”.

Los primeros tres días en el centro era muy seria y tímida, no interactuaba con sus compañeros; sin embargo, sí participaba en las actividades educativas que se proponían, todo esto por las mañanas desde que entraba hasta que le daban de comer como a las 12 pm. De ahí, empezaba a llorar y a buscar a su mamá, preguntando: “*¿Maestra dónde está mi mami? ¿Maestra dónde está Chente? (su hermano), ¿Maestra dónde está mi abuelita? Yo quiero ir con mi mami*”, insistía Alicia a la maestra. La maestra la carga y le contesta: “*Tu mami fue a trabajar, ahorita viene por tí, sí ya muy pronto verás a tu hermanito Chente y a tu abuelita, ya no llores Licha*” (así le dice su mamá a Alicia y a ella le gusta).

A pesar de las palabras cálidas y alentadoras de la maestra Liliana por controlar el llanto de Alicia, éste no cesaba e insistía una vez más: “*Maestra yo quiero ir con mi mami yo no quiero ir a la “guardería” yo puedo trabajar*”. (Se agacha y dibuja con su dedito un círculo en el suelo haciendo referencia que ella puede y sabe trabajar). “*Yo voy con mi mami y Chente a trabajar*”.

Con el afán de platicar y controlar las lágrimas de Alicia, la maestra continua con la plática y le dice: “*¿Y cómo se trabaja Licha?, ¿Qué se pone?*” Licha contesta: “*Así maestra*” una vez más hace las señas y agrega:

— Licha: “*Se pone la semillita*”.

— Maestra: “*¿Cuál semillita?*”

— “*El frijolito maestra*”, contesta Alicia.

(Para todo esto Alicia seguía llorando, no muy fuerte pero sus lágrimas eran constantes). Mientras continúan la conversación, la maestra invita a comer a Licha diciéndole: “*Bueno Licha ya trabajamos, ahora vamos a comer que ya es hora de la comida*”. Alicia contesta “*Yo no como, yo como allá en mi casa lejos, lejos con mi mami y Chente*”. Ante la negativa de Alicia por probar alimentos la maestra piensa que tendría sueño y le contesta:

— “*Entonces no tienes hambre Licha, ¿quieres dormir un ratito?*”

— “*No maestra yo tengo mi petate, allá en mi casa duermo, yo quiero a mi mami*”.

Alicia no paró de llorar hasta que la venció el sueño. Posteriormente llegó su mamá por ella. La primera semana, así sucedió todos los días, sin embargo la trabajadora social del Centro asevera que lo más que extrañan y echan de menos a su mamá son 6 o 7 días, porque después se acoplan al convivir con sus compañeros, la maestra y sobre todo con la madre cuidadora que es la que está la mayor parte del tiempo con ellos.

Mis reflexiones: Esta niña tiene muchos conocimientos a partir de su experiencia migrante, acordes a su edad, sabe:

- De la lejanía de su familia (abuela),
- Que está lejos de su casa, porque ha recorrido un largo trecho para llegar acá,
- Que está en una guardería,
- Que su mamá y “Chente” vinieron aquí, lejos, a trabajar,
- En qué trabajan su mamá y tío, y aspectos de cómo y qué se siembra (reproducción de plantas por semilla),
- Conoce, compara y prefiere un tipo de forma de dormir (en petate),
- Manifiesta emociones y preferencias, que reflejan una forma de ir conformando su identidad, como migrante, como mujer con cierta perspectiva de género (trabajan, cuidan hijos), con ciertos rasgos culturales, formas de vida como comer ciertos alimentos y dormir de cierta forma.

Esto lo puede potenciar la maestra en el aula.

El diario de campo es una herramienta valiosa para registrar de manera anecdótica, narrativa y descriptiva, lo que sucede en un día de trabajo educativo en el centro o en actividades planeadas para realizar fuera del aula, o en visitas a otros ámbitos para conocer cómo se desenvuelve en ellos cada niño o niña. Se tiene cuidado de registrar puntualmente los hechos, procesos, frases (deben anotarse textualmente, es decir sin cambiar nada, tal como lo dicen los observados) y el ambiente donde ocurren (espacios, interacciones con otros, o con objetos). También es una oportunidad para registrar aquellas hipótesis y supuestos que se van construyendo en relación a lo que sucede en las actividades, con éstas y los contenidos tratados y posibles acciones de mejora (cambio total o modificaciones parciales) en cuanto al tratamiento de contenidos y de actividades, monitoreando la pertinencia de la contextualización y diversificación.

Según el documento: *Las Estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* que elaboró la Subsecretaría de Educación Básica, el diario de trabajo (que aquí le denominamos diario de campo) puede incluir:

- a. La actividad planteada, su organización y desarrollo.
- b. Sucesos sorprendentes o preocupantes.
- c. Reacciones y opiniones de los niños respecto a las actividades realizadas y de su propio aprendizaje; es decir, si las formas de trabajo utilizadas hicieron que los niños se interesaran en las actividades, que se involucraran todos, y si no fue así, ¿A qué se debió? ¿Qué les gustó o no? ¿Cómo se sintieron en la actividad? ¿Les fue difícil o sencillo realizarla? ¿Por qué?
- d. Una valoración general de la jornada de trabajo que incluya una breve nota de autoevaluación: ¿Cómo calificaría esta jornada? ¿Cómo lo hice? ¿Me faltó hacer algo que no debo olvidar? ¿De qué otra manera podría intervenir? y ¿Qué necesito modificar?

Aquí se agrega, por la especialización que requiere el trabajo en aulas con más heterogeneidad como las que atienden población indígena y migrante:

- Los temas o contenidos y su tratamiento en la acción de la práctica educativa planteando las preguntas: ¿Cómo se relacionaron los contenidos con los conocimientos previos? ¿Cuál contenido fue más accesible para los alumnos y cuál menos?
- La relación de contenidos y actividades indagando si: ¿Las actividades fueron congruentes con los contenidos? ¿Por qué? ¿Qué les faltó a las actividades?
- Manifestaciones de metacognición. Por ejemplo: ¡no me salió tan bien!, me gustó mucho, lo hice bonito; primero coloque un bloque azul, luego estos dos blancos y... así forme una lancha como la de mi tío para ir a pescar. En donde se refiere: ¿Qué expresaron los niños respecto a sus logros y sus procesos? ¿Cómo valoran sus propios procesos?
- Las formas de interactuar de niños y niñas entre sí, con el/la docente, con otros miembros del centro, con visitas como equipo técnico y agentes educativos comunitarios (abuelitos, hermanos mayores, tíos). Se pueden plantear interrogantes como: ¿Qué hacen los niños cuando llega al aula alguien desconocido? ¿De qué manera interactúan entre ellos y con su docente? ¿Cómo participó Juanito cuando el abuelo de Neri platicó de como entintar la palma?
- Las formas de interactuar de acuerdo a su cultura y la de otros (como la atención a la diversidad, búsqueda de formas de relaciones interculturales, uso de la lengua indígena y el español, manejo de conocimiento de la cultura indígena y migrante). Indagando ¿Cómo se dirigen a alguien que es nuevo en el grupo? ¿Qué diálogos hacen en lengua indígena? ¿Qué expresan (en el lenguaje y en acciones) de su cultura? ¿Cuáles son los diferentes saludos durante el día?
- Las formas de interactuar con niños con necesidades educativas especiales, su particular atención en las sesiones de estimulación temprana, recuperando prácticas de crianza local y elementos del entorno (como sonajas de semillas, hojitas largas lavadas y frescas, escobetitas suaves con colores llamativos he-

chas de plantas de la zona, rebozos). Algunas preguntas que pueden guiar el registro son: ¿Cómo se incluye a los niños con necesidades educativas especiales? ¿Qué actividades se realizan con ellos para potenciar su desarrollo? ¿Qué está pendiente hacer con ellos?

5.4.2 El guion de entrevista

El guion de entrevista en la evaluación, para la atención de niños y niñas de poblaciones indígenas y migrantes, se usa para recabar datos de su(s) contexto(s) y desde allí apoyarse para construir aprendizajes esperados, tipo de competencias a incluir para potencializar, reconocer recursos a usar como materiales didácticos, agentes educativos comunitarios que pueden apoyar la educación en casa, comunidad y centro educativo; y también, interpretar los logros del desarrollo y el aprendizaje.

Se sugiere un guion para entrevista semiestructurada que organice por aspectos las preguntas que se van a ir planteando. Por ejemplo, cuando él o la docente llegan por primera vez a la comunidad, o bien al inicio del ciclo para la elaboración del Proyecto Educativo y del Plan Anual de Trabajo —relacionado con la Ruta de mejora— se tiene la necesidad de elaborar un diagnóstico sobre la comunidad, la niña, el niño, su familia y el centro educativo. La elaboración de dicho diagnóstico va a ser resultado de la observación participante, y también de las entrevistas que se realicen a informantes clave, es decir personas mayores que llevan más tiempo viviendo en la comunidad y que conocen de su historia y sus dinámicas culturales, productivas y organizativas.

La entrevista debe aportar elementos para la planificación didáctica de actividades, situaciones y secuencias didácticas, además de la elaboración del calendario de la vida comunitaria. Para la elaboración del guion se sugiere plantear aspectos generales y en torno a ellos, elaborar preguntas abiertas. Se plantearán preguntas sobre:

- La comunidad: —su historia, actividades productivas, fiestas, organización—.
- La niña y el niño: —prácticas de crianza, participación en la vida comunitaria, rituales de la propia cultura—.
- El centro educativo: —participación de AEC, organización interna, funcionamiento, necesidades de mejora—.

A continuación, se muestra un ejemplo de guion de entrevista:³³

Guion de entrevista

Nombre de la persona entrevistada: _____
 Centro educativo: _____ Comunidad/Campamento: _____
 Municipio: _____ Fecha: _____

Comunidad/Campamento/Comunidad de origen

¿Cuál es la historia de la comunidad, cómo surge?

¿En qué lugar geográfico se encuentra la comunidad? (entre qué y qué localidades, en qué estado)

¿Cuáles son las características climáticas de la comunidad?

¿Cuál es la vegetación que predomina?

¿Qué frutas y verduras se producen?

¿Cuál es la fauna que predomina?

¿Cuáles son los eventos o fiestas religiosas celebradas en la comunidad? ¿En qué fecha?

Fiestas, ceremonias religiosas	Fecha

¿Y las cívicas?

Fiestas, ceremonias cívicas	Fecha

¿Cómo se organizan para estos eventos religiosos?, y ¿para los cívicos?

Organización de eventos religiosos	Organización de eventos cívicos

¿Cómo participan en ellos?

¿Qué lengua(s) indígena(s) se habla(n) en la comunidad/campamento y quiénes la hablan?

Lenguas que se hablan	¿Quiénes?

³³ Los cuadros permitirán ir organizando la información, escribiéndola tal como la dicen los entrevistados.

¿Cuál es el ambiente alfabetizador en la comunidad? (Hay letreros de carreteras en lengua indígena, los hay de productos que se venden, de medidas para pesar los productos, de nombres de las escuelas; y en español, cuáles hay y dónde).

	Coloca una √	Comentarios
En español		
En lengua(s) indígena(s)		
En ambos con predominio del español		
En ambos de manera equilibrada		
Otros ¿Cuál?		

¿Qué actividades productivas existen en la comunidad?

¿Cómo se organizan en las actividades productivas?

¿Cuáles son las actividades culturales de la comunidad en cuanto a danzas, gastronomía, producción de objetos (utilitarios y artesanales), uso de objetos (vestido, cestas, zapatos, cobijas, platos, ollas, cajas y petates)?

¿Dónde surten sus alimentos, despensa y productos del campo?

Niña/ niño, familia

Enliste los integrantes de la familia

¿Todos viven en la casa donde vive el niño/niña?

¿Cuál es la lengua materna indígena de la familia?

¿Quién la habla en casa?

¿Quién la escribe y lee?

¿Cuándo dejó de usarse?, (si es el caso)

¿Quiénes hablan español?

¿Cuándo hablan en lengua indígena y cuándo en español?

Cuándo hablan en lengua indígena	Cuándo en español

¿Qué problemas en el desarrollo ha manifestado el niño o la niña? ¿Cuándo lo notó?

Problemas manifestados	Cuándo

¿Cuáles son las prácticas de crianza de la familia hacia el niño o la niña?

¿Cómo participa la niña o el niño en eventos religiosos y cívicos de la comunidad?

¿En qué actividades domésticas participan la niña o el niño?

¿Hay actividades “propias” para niños diferentes de las de niñas?, enliste ambas.

Actividades que realizan niñas	Actividades que realizan niños

¿Cuáles son los juegos que más realiza?

¿Cuáles son las ceremonias, los rituales de la propia cultura (en el caso de los migrantes, de su cultura de origen) que se realizan en relación al niño o la niña? (por ejemplo de entierro del ombligo, de presentación, de poner nombre, descríbalas).

Nombre de las ceremonias, rituales	Descripción

¿Existe alguna situación de migración de los padres o tutores?

Si así es, ¿Qué elementos de otras culturas han puesto en práctica en la familia y con el niño o la niña?

Centro educativo

¿El centro educativo es prestado o propio del servicio educativo?

¿Cómo se construyó el centro educativo y quiénes participaron?

¿Con qué materiales didácticos cuentan y cómo se consiguieron?

¿Cómo funciona el centro educativo?

¿Cuáles son las necesidades de mejora?

Tipo	Descripción
Humano (falta de recursos)	
Infraestructura	
Materiales didácticos	
Formación académica	
Relaciones interinstitucionales	
Relaciones comunitarias	

¿Participan los AEC en gestiones para mejorar las condiciones del centro educativo y en talleres? ¿Cómo?

¿Cuántas lenguas hay en el grupo y quienes la hablan principalmente?

¿Qué lenguas hablan las/los docentes, director(a), supervisores y asesores?

¿Cuántos y quiénes son originarios de esa localidad y municipio? ¿Cuántos de ese estado? ¿De dónde vienen los demás?

La entrevista puede realizarse en varias sesiones, con ayuda de algún dispositivo para la grabación de audio, buscando respuestas amplias y que profundicen sobre la temática. También se puede hacer en hojas con algunos cuadros que ayuden después a ordenar y sistematizar.

El siguiente es un guion de entrevista en lengua *xi'iyu* (pame sur) de San Luis Potosí que muestra preguntas para hacer un diagnóstico, dirigidas a algunos miembros de la comunidad sobre lo que esperan aprendan niñas y niños en el centro educativo y cómo se les puede ayudar. La traducción se hace para los lectores. Es importante, como muestra el docente, dar siempre las gracias, agradecer.

<i>Xi'iyu</i> (pame sur)	Español
<i>Endateo xiki'i, peuc d-uik.</i>	Buenas tardes señor, ¿Cómo ha estado?
<i>¿Kauc laman ke kictsaut majau kiveik y kixi'ik kja mbe kiñiu'u karer ng'auj lutsau ne kasau' un'uitx ke vasap' re lji'ik kandaut mas lji'it.</i>	Necesito que me ayude y me diga si conoce que trabajos realiza la maestra de Educación Inicial Indígena
<i>Kinkiech re ngu'ajau' ke ke lutsaju' ne Kasau' un'uitx.</i>	¿Le gusta el trabajo que hace la maestra?
<i>Karer kimiang jiuc que lasap de kasua' un'uitx.</i>	¿Qué quiere que aprendan los niños de Educación Inicial?
<i>Peuc ki'i manabep ne kasau' ngu'ix pa ke latsau' majau puse nguta'j</i>	¿De qué manera puede ayudar a la maestra para que realice mejor su trabajo?
<i>Nyusajeung</i>	Muchas gracias.

5.4.3 La ficha de registro de la niña y el niño

En ésta se registran datos de identificación de la niña o el niño, la situación familiar, condiciones de salud, aspectos generales del desarrollo integral y —cuando sea el caso— la situación y condición migrante. La intención de esta ficha es poder contar con un panorama que permita caracterizar a la niña y el niño, con datos que expliquen aspectos relacionados con sus procesos de desarrollo y aprendizaje y su comportamiento en general. Para realizar el llenado de la ficha se puede recurrir a información de ciclos anteriores y a entrevistas con la madre, el padre, los abuelos, los tíos u otros AEC. Con la finalidad de usar la información obtenida del diagnóstico educativo, el proyecto educativo, el programa anual de trabajo (Ruta de mejora) y la planeación didáctica, se recomienda elaborar la ficha durante el primer mes. En el caso de la atención a la población migrante la información que se recupere a través de esta ficha es muy importante para comprender cómo llega el niño o la niña al albergue. Dado que el tiempo de permanencia en el campamento agrícola puede ser muy corto, la recomendación es que la información se recupere durante la primera semana. Cuando la niña o el niño vaya a cambiar de centro es importante que lleve la ficha consigo para facilitar el diagnóstico al nuevo docente, quien a su vez enriquecerá la información con nuevos datos. En el caso de la atención a población infantil migrante la información de la ficha será de mucha utilidad para todos los docentes que atiendan al niño o niña y darle seguimiento y planear acorde a su nivel de logro, evitando retrocesos o metas inalcanzables para el niño o niña.



A continuación se muestra una propuesta de la ficha.

DATOS PERSONALES DEL NIÑO(A)

Nombre del niño (a): _____
Apellido paterno Apellido materno Nombre(s)

Sexo: hombre _____ mujer _____

Edad: _____
Años Meses

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____
Localidad Municipio Estado

Fecha de ingreso al centro: _____

Domicilio: _____

ESTADO FÍSICO

Talla: _____ Peso: _____ kg. _____

Presenta sobrepeso:³⁴ sí ___ no ___ obesidad sí ___ no ___ desnutrición sí ___ no ___

Le da o dio leche materna: sí ___ no ___

Alimentos que consume con frecuencia: _____

Problemas dentales: caries ___ piezas faltantes ___ ausencia de dientes de leche ___ dientes permanentes _____

Lavado de manos (periodicidad): _____

Lavado de cuerpo (periodicidad): _____

Resequedad en la piel: sí ___ no ___ manchas sí ___ no ___ color _____

Edad en la que gateó: _____ (edad promedio 8-10 meses)

Camina: sí ___ no ___

Tipo de sangre: _____

Presenta alguna discapacidad: sí ___ no ___

De qué tipo: visual ___ auditiva ___ intelectual ___ motriz _____

Al respecto, ha sido atendido o lo atienden en alguna institución: sí ___ no ___ ¿Cuál? _____

Servicio médico que tiene: IMSS ___ ISSSTE ___ Seguro popular _____

Otro: _____

Enfermedades que ha padecido: _____

Enfermedades que padece frecuentemente: _____

Se encuentra actualmente en tratamiento médico: sí ___ no ___

Especifique: _____

Alérgico a: _____

Tiene todas las vacunas: sí ___ no ___ ¿Cuáles le faltan? _____

Tiene su cartilla: sí ___ no ___

En caso de emergencia llamar a: _____

Teléfono: _____

Dirección: _____

Lengua materna que se habla en la familia: _____

Palabras en lengua indígena que ya puede pronunciar: _____

Palabras en español que ya puede pronunciar: _____

Tiene un lenguaje fluido (acorde a su edad): _____

Tartamudea: sí ___ no ___

³⁴ Consultar la Cartilla Nacional de Vacunación.

Antecedentes Perinatales

Duración del embarazo: _____
Parto: natural sí _____ no _____ cesárea sí _____ no _____ Hubo uso de fórceps sí _____ no _____
Complicaciones: sí _____ no _____ ¿Cuáles? _____
Lloró inmediatamente: sí _____ no _____
Lugar y personas que lo atendieron (hospital, casa, partera, doctores, sola): _____
Lactancia materna: sí _____ no _____ ¿Cuánto tiempo? _____
Lactancia con fórmula: sí _____ no _____ ¿Cuánto tiempo? _____

DATOS DEL PADRE/TUTOR

Nombre del padre: _____
Apellido paterno _____ Apellido materno _____ Nombre(s) _____
Edad: _____
Vive en la comunidad: sí _____ no _____ En un municipio cercano sí _____ no _____ ¿Cuál? _____
Otro estado: _____ Otro país: _____ Migrante: _____
Se presentó: sí _____ no _____ ¿Por qué? _____
Informante que dio los datos del padre: (sólo en caso de que el padre no dé los datos)

Escolaridad: _____ Ocupación: _____
Horario de trabajo: _____ Teléfono: _____
Domicilio: _____
Domicilio en el lugar de origen: (Sólo para migrantes) _____

Lugar de nacimiento: _____

Motivos que tuvo para migrar: _____
Con qué frecuencia regresa a su comunidad: _____
Lengua materna indígena: _____ habla sí _____ no _____ entiende sí _____ no _____
escribe sí _____ no _____
Habla español: sí _____ no _____ entiende sí _____ no _____ escribe sí _____ no _____ lee sí _____ no _____
Presenta alguna discapacidad: sí _____ no _____
De qué tipo: visual sí _____ no _____ auditiva sí _____ no _____ intelectual sí _____ no _____ motriz sí _____ no _____
Especificar: _____
Enfermedades hereditarias: _____
Consumo de alcohol: sí _____ no _____
Consumo de tabaco: sí _____ no _____
Consumo de drogas: sí _____ no _____ ¿Cuáles? _____
Se encuentra actualmente en tratamiento médico: sí _____ no _____
Especifique: _____
Motivos: _____
¿Trabaja fuera de casa?: sí _____ no _____ ¿Dónde? _____ ¿Qué actividades realiza? _____
¿Trabaja dentro de casa?: sí _____ no _____ ¿Qué actividades realiza? _____

DATOS ADICIONALES
(Preguntar a la madre y/o al padre)

Estado civil de los padres: _____

Número de Integrantes de la familia: _____

Número de hijos: _____

¿Quiénes viven en la casa?: _____

¿Personas que están al cuidado del niño(a)?: _____

¿Personas de la familia que trabajan?: _____

¿Personas de la familia que estudian?: _____

En la familia hay algún caso de: alcoholismo: sí _____ no _____ drogadicción: sí _____ no _____ violencia: sí _____ no _____

abuso sexual: sí _____ no _____

Cuentan con servicio médico: ISSSTE: _____ IMSS: _____ Seguro popular: _____

Otro: _____

Recibe algún apoyo gubernamental: sí _____ no _____ Especifique: _____

La vivienda dónde vive actualmente es:

Casa: propia _____ rentada _____ campamento agrícola/albergue agrícola _____ Núm. de cuarto(s) _____

Otro: _____

Tipo de construcción: _____ Número de cuartos: _____

Servicios e instalaciones con las que cuenta: gas _____ agua _____ electricidad _____ drenaje _____

línea telefónica _____ televisión _____ radio _____ computadora _____ Otros: _____

Si es migrante: tienen alguna propiedad en su lugar de origen. sí _____ no _____

Tipo de construcción: _____ Número de cuartos: _____

Servicios e instalaciones con las que cuenta: gas _____ agua _____ electricidad _____ drenaje _____

línea telefónica _____ televisión _____ radio _____ computadora _____ Otros: _____

SITUACIÓN MIGRATORIA

Asentado (cuánto tiempo): Años _____ Meses _____

Itinerante: Pendular _____ Golondrino _____

Periodo probable de estancia en el lugar actual: Años _____ Meses _____

Fecha probable de salida del albergue o comunidad: Día _____ Mes _____ Año _____

Lugar de destino: _____

Escuela probable de destino: ¿Cuál? _____

Estado: _____ Municipio: _____ Localidad: _____

Una vez recopilada la información, la pregunta es: ¿Cómo sistematizar y utilizar la información para la toma de decisiones y la acción de la práctica educativa? Se recomienda elaborar concentrados y diagramas que muestren de manera global y gráfica la información a fin de identificar datos cuantitativos y cualitativos que permitan caracterizar a niñas y niños. Por ejemplo, reconocer cuáles son las enfermedades más comunes y desde allí hacer visibles las prácticas socioculturales que permitan abordar los ámbitos de salud e interacción con el mundo. La sistematización de la información ayudará a identificar si hay algún niño que padezca cierta enfermedad recurrente y requiera alguna atención especial.

En relación con la situación familiar, la valoración que resulte de la evaluación diagnóstica permitirá reconocer con quiénes viven los niños y sustentar el planteamiento de estrategias para el trabajo con los AEC.

En el caso de la situación migratoria es importante que las y los docentes, así como las autoridades educativas cuenten con información de cada una y cada uno de los niños. Por ejemplo, si la situación migratoria es itinerante pendular, indica que el movimiento se da entre su lugar de origen y un solo campamento; en cambio sí es de tipo golondrino, quiere decir que su familia va de un campamento a otro, dependiendo de la oferta de trabajo y por lo tanto la niña o el niño pueden recibir atención en otro campamento.

Será importante vincular los datos que arroje esta evaluación diagnóstica con el contexto de la comunidad y/o el campamento migrante y plantear hipótesis que ayuden a construir explicaciones sobre la información que resulte de la sistematización.

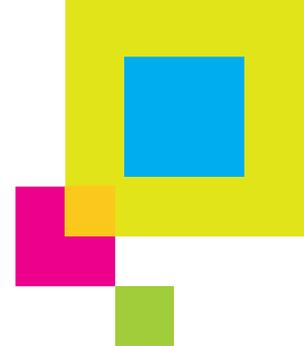
5.4.4 La rúbrica

La rúbrica es una guía o escala de evaluación cualitativa del desempeño de niñas y niños; permite valorar de manera progresiva lo que dicen y hacen a través de la identificación de referentes del desarrollo y el aprendizaje. En el caso de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante, la rúbrica es un instrumento para la valoración del aprendizaje de la(s) lengua(s), los conocimientos originarios y las prácticas socioculturales.

Se construye a partir de la articulación de los aprendizajes esperados, las pautas de desarrollo y los conocimientos originarios para referir el grado de desempeño esperado en niñas y niños, a fin de identificar aquellos que requieran fortalecerse. Usar la misma rúbrica más de una vez en la evaluación formativa, es una forma de identificar los avances en los logros del desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños.

Su elaboración implica un ejercicio de planeación anticipada, incorporando la planificación didáctica y el desarrollo de la misma. En seguida se muestra un ejemplo de rúbrica, partiendo de la situación didáctica planteada en el fascículo VI de este Marco Curricular, acerca del juego con sonajas de la danza *Tatéi Neixa* del pueblo *Wixarika*.

Para la elaboración de la rúbrica, en primer lugar, se identifica la práctica sociocultural y los conocimientos originarios que en torno a ella se trabajaron en la situación didáctica.



Práctica Sociocultural: Danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa*

En la cultura *Wixarika*, una práctica sociocultural es la danza de Nuestra Madre *Tatéi Neixa*, la cual es parte de la celebración y el agradecimiento a la Madre Tierra por los primeros frutos de la milpa: los elotes, los ejotes y las calabazas tiernas. Un conocimiento originario que está inmerso es la relación entre los primeros frutos y la condición de ser niño, ya que dentro de esta danza las niñas y los niños menores de cinco años son presentados. Otro conocimiento originario enlazado es el agradecimiento a la tierra por los frutos que produce y la relación de respeto que se debe tener a la misma, al ser la que produce los alimentos.

Durante la ceremonia las niñas y los niños participan tocando sonajas acompañando al “Cantador de aguas” quien realiza su danza utilizando el tambor *tepu*. En la situación didáctica se utilizaron estos instrumentos para llevar a cabo la acción de la práctica educativa. Un conocimiento originario que se empieza a construir con ello, es el significado de estos instrumentos a partir del uso que tiene en la danza de *Tatei Neixa*. (Ver situación didáctica en fascículo VI pag.77).

Posteriormente se revisan y analizan los aprendizajes esperados y sus manifestaciones, planteados en la situación didáctica. Esto se hace con todos los aprendizajes, en este caso, como parte del ejemplo sólo analizamos uno relacionado con el ámbito de lenguaje, comunicación y expresión estética.

Ámbito	Aprendizaje esperado	Manifestación del aprendizaje esperado
Lenguaje, comunicación y expresión estética	Manifiestan sus emociones, sentimientos, fantasías e ideas a través de diferentes expresiones estéticas-artísticas; disfrutan las producciones artísticas de otros; experimentan con ritmos, colores, texturas, juegan imaginando situaciones y representando personas, animales u objetos.	<ul style="list-style-type: none"> • Imitan gestos, sonidos y movimientos que producen las personas que los rodean. • Mueven su cuerpo y emiten sonidos cuando escuchan música o canta alguien. • Producen y disfrutan sonidos (sin y con ritmo) mediante diferentes objetos como botes, ollas, varas, etcétera. (En este caso con sonajas). • Observan la manera en que se tocan distintos instrumentos tradicionales de su comunidad. (En este caso, las sonajas y el tambor <i>Tepu</i>).

Cuando se revisan las manifestaciones de los aprendizajes esperados con fines de definir cómo se van a evaluar, se pueden incorporar elementos que reflejen la forma en que se abordaron las actividades; para el caso que se muestra, se modificó la última manifestación del aprendizaje incorporando los conocimientos originarios (sobre el tambor *tepu* y las sonajas) como se muestra a continuación.

Manifestación del aprendizaje establecida en la situación didáctica	Manifestación del aprendizaje reelaborada para la evaluación
Observan la manera en que se tocan distintos instrumentos tradicionales de su comunidad: en este caso, las sonajas y el tambor <i>Tepu</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Trata de tocar las sonajas (4 meses). • Escucha con atención el sonido del tambor (3 meses). • Mueve las manos al sonarle el tambor y/o la sonaja (5 meses). • Busca la sonaja debajo de la cobija y la mueve (6 meses). • Observan y valoran los instrumentos que se usan en la danza de <i>Tatei Neixa</i> (tambor <i>Tepu</i> y sonajas) y participan tocando las sonajas. (2 años 5 meses o más).

Posteriormente se revisan las pautas de desarrollo relacionadas con los aprendizajes esperados y los conocimientos originarios, tomando en cuenta la edad de las niñas y los niños con quienes se trabajó la situación didáctica, en este caso de seis meses a dos años.

Edad	Pautas de desarrollo y aprendizaje
6-12 meses	Voltea hacia donde están los sonidos y objetos.
	Ofrece un juguete, objeto o pedazo de comida al adulto.
	Imita gestos, sonidos y movimientos que producen las personas que lo rodean.
12-18 meses	Muestra habilidad con los dedos; por ejemplo puede hojear una revista, aunque pasa dos o tres páginas cada vez.
	Observa a las personas y trata de llamar su atención.
	Realiza dos acciones al mismo tiempo, como cantar y bailar.
18-24 meses	Manipula diversos objetos.
	Expresa afecto y preocupación por otros niños y adultos.
	Disfruta el sonido y el ritmo de la música; lo sigue con movimientos corporales libres; golpea objetos para marcar ritmos.

En la elaboración de la rúbrica, un elemento fundamental es la construcción de los referentes. Un primer aspecto a considerar es el análisis de la relación entre los conocimientos originarios, los aprendizajes esperados y las pautas de desarrollo. Los referentes de desempeño deben ser muy concretos.

Edad	Referente de desempeño	No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
6-12 meses	Cuando escucha el sonido de la sonaja y el tambor dirige su atención hacia los instrumentos.	X			Para elevar el nivel y alcance de los aprendizajes esperados es necesario que los padres en casa emitan sonidos con otros instrumentos, palmadas, silbidos; que el niño o la niña escuche distintos tipos de música en volúmenes variados. En el aula se realizarán actividades para estimular el sentido del oído.
12-18 meses	Manipula la sonaja y el tambor con sus manos interesándose por los sonidos que producen.		X		Se sugiere que los padres jueguen con los niños colocando en sus manos sonajas (se pueden elaborar de diferentes materiales) para hacerlas sonar.
18-24 meses	Realiza movimientos con la sonaja y toca el tambor produciendo sonidos con cierto ritmo.			X	Para continuar potenciando su desarrollo pueden trabajarse actividades en el centro, en su casa realizando al mismo tiempo sonidos con las sonajas y el tambor y realizando movimientos con diferentes partes del cuerpo.

En el cuadro anterior, se muestra que en la construcción de referentes se puntualiza aquello que es posible observar en concordancia con lo que se planeó y desarrolló en la acción de la práctica educativa.

Edad	Referente de desempeño	No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
6-12 meses	Empieza a relacionarse con otros niños y niñas, teniendo como pretexto el uso y sonido de instrumentos musicales (sonaja y tambor).	X			Se recomienda realizar actividades en las que se entreguen y se le pidan diversos objetos.
12-18 meses	Llama la atención de sus padres o docentes al hacer movimientos con la sonaja y moviéndose al ritmo del tambor <i>Tepu</i> .		X		Se le pedirá a los padres que hagan sonar instrumentos musicales que sean fáciles de manipular para la niña o el niño.
18-24 meses	Identifica a sus compañeros sin sonaja y les proporciona una para hacerla sonar en su compañía.			X	En actividades posteriores en el centro y en casa se le pedirá que invite a sus compañeros y/o familiares para que comparta objetos.

Edad	Referente de desempeño	No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
6-12 meses	Mueve la sonaja para producir sonidos imitando a otros.			X	Se sugiere que, tanto en el centro como en su casa, se le invite a producir sonidos por su propia cuenta.
12-18 meses	Con la sonaja hace movimientos para producir el sonido y mueve su cuerpo siguiendo el ritmo del tambor <i>Tepu</i> .		X		Se recomienda que los padres inviten al niño a través de juegos a realizar diversas acciones al mismo tiempo como saltar, aplaudir, cantar y bailar.
18-24 meses	Disfruta de los sonidos que producen la sonaja y el tambor <i>Tepu</i> .		X		En casa los padres deben jugar produciendo sonidos con la sonaja y el tambor <i>Tepu</i> .

En la columna de sugerencias se registra aquello que va a contribuir a fortalecer lo que ya se puede o se sabe hacer y a potenciar aquello que es un avance en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

El siguiente caso se recupera de un albergue donde hay familias jornaleras agrícolas migrantes, ubicado en el estado de Sinaloa con población proveniente del estado de Guerrero.

Después de los ejercicios de contextualización realizados por la docente, ella identificó conocimientos usados en las prácticas socioculturales, lo hizo recuperando tanto las prácticas del estado de Guerrero (que se practican entre la comunidad migrante en Sinaloa), como las prácticas similares que se practican entre las culturas de Sinaloa a las que tienen acceso otros grupos. En dichas prácticas se hace presente la cosmovisión de cada cultura y su vinculación con los procesos productivos como el cultivo y la caza.

Con apoyo de padres, madres y otros AEC se platicaron, observaron (cuando fue posible por el calendario festivo) y representaron algunas acciones que se realizan en cada una de las fiestas; se eligió la danza de Pascola y la del Venado de Sinaloa; y el *Xilocruz* de Guerrero.

La docente elaboró una “lotería gigante”, donde los niños podían observar figuras geométricas —que son parte de los bordados o pinturas de los trajes tradicionales de las personas que participan en las fiestas— animales, comidas, juguetes y objetos con un significado cultural y que son representativos de cada una de las culturas y además son utilizados en las danzas en cuestión. Con la ayuda de niños y niñas de 3 años de edad la maestra explicó cada tarjeta de la lotería; en algunos casos imitaron la onomatopeya de los animales, en otros provocó que niños y niñas hicieran mención de platillos y vestidos que producen y/o usan sus familiares, y les preguntó si querían cantar alguna canción en particular, algunos niños y niñas mencionaron canciones de su comunidad; con los datos obtenidos de esta información, la maestra fue identificando elementos característicos de su cultura, ellos y ellas fueron recordando, comunicando, ordenando su narración-descripción, al hacerlo recuperan elementos de su identidad como culturas indígenas y/o migrantes.

A continuación se muestra la rúbrica que se construyó para la evaluación.

Práctica Sociocultural:

Ceremonia *Xilocruz* de Guerrero, Danza del Pascola y del Venado de Sinaloa

México es reconocido como un país multicultural en cuya diversidad existen elementos culturales que demuestran coincidencias entre las concepciones que tienen los pueblos acerca de la naturaleza reconocida como una deidad a la que se le debe rendir culto, en agradecimiento por todo lo que da para vivir, ejemplo de ello lo encontramos en el pueblo *Yoreme* (Mayo) de Sonora y Sinaloa, y los *Nahuas* de Guerrero.

Sinaloa

Dentro de la cultura *Yoreme* en la región de los Mochis, el nombre más usual que utilizan para referirse al mundo es *Huya ania* que hace referencia al monte, el mundo de la naturaleza; para ellos es un lugar sagrado, pues es donde obtienen lo necesario para subsistir, pueden ir de cacería, recolectar frutos e ir de pesca; además de ser el espacio donde se establece la relación entre el hombre y la naturaleza. Esta conexión es representada a través de las danzas la Pascola y el Venado, en estas danzas se revive la concepción que tiene este pueblo de la naturaleza, como una deidad a la que sus antepasados también rendían culto, y representan también el papel de la vida cíclica, en este caso del venado. En la danza del Venado hay relaciones estéticas y teológicas. Se observa una impregnación de conocimientos originarios y contenidos simbólicos (conservados casi como hace cientos de años), al vincular personajes del monte: venado, coyote, chivato³⁵ y otros elementos de la naturaleza (el agua de los tambores) con el *yoreme*, “la gente” es decir, relación hombre–naturaleza. Otro conocimiento originario que se puede identificar es que durante las danzas los Pascolas deben demostrar sus dotes como oradores, danzantes y sus habilidades para imitar algunos comportamientos de los animales. El danzante ha de ser un indígena yoreme, destinado para tal desde la infancia. Así al niño se le prepara desde muy pequeño para conducirse siempre como si fuera un venado, por tal motivo se le puede alimentar de manera especial para que desarrolle un cuerpo esbelto y ligero para imitar los movimientos del venado. Por eso ser danzante de ésta es un honor y deseo de muchos niños.

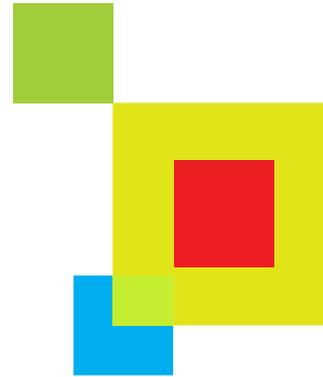
³⁵ Para los *Yoreme* “el monte era el sitio donde el hombre, aisladamente de su comunidad, acudía al encuentro con el chivato, el diablo, en busca de facultades extraordinarias; por ejemplo, los pascolas iban a fin de adquirir la pericia de los grandes danzantes a cambio de insólitas pruebas de valor” <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/mayos.pdf>.

Podemos ver aquí ya rasgos de sincretismo, pues el concepto diablo, no era conocido como tal en las culturas prehispánicas.

Guerrero

En la cultura *Nahua* de Guerrero en la región de Tixtla se pueden apreciar prácticas socioculturales que representan la relación estrecha que existe entre el hombre y la naturaleza. Las ceremonias agrícolas simbolizan rituales que integran tres momentos principales de acuerdo a la cosmovisión: en un primer momento se bendicen las semillas entre el 25 de abril y el 1 de mayo; ese día hacen ofrendas con semillas y mezcal y sacrifican animales a los vientos, las montañas y los peñascos; en un segundo momento se realiza la petición de lluvias y buenas cosechas del 1 al 3 de mayo, llamada el *Atzatzilztl* o petición de lluvias, asociado con la vida y con la fertilidad de la tierra; en el tercer momento entre el 14 y el 29 de septiembre se da el agradecimiento y la bienvenida de los primeros frutos “jilotillos” de la milpa. Durante éste se lleva a cabo la fiesta de *Xilocruz* de bienvenida y de protección al maíz. Un conocimiento con rasgos de la cultura originaria que se puede identificar en esta fiesta es el hecho de que la gente de la comunidad agradece la llegada de los primeros frutos; el jilote y las milpas se adornan con flores, se les pone incienso y se truenan cohetes.

El conocimiento con rasgos de la cultura originaria tiene que ver con la protección que se pide contra los animales que roban y dañan los elotes tiernos, al tiempo que solicitan permiso a la tierra para poder cortar los primeros frutos. Ese día se hacen ofrendas a las deidades, se baila y festeja alrededor de pozos.



Como puede observarse, en este caso se están recuperando elementos de dos culturas, la de origen de un grupo de migrantes y la del Estado en dónde se ubica el campamento (lugar de destino de esos migrantes). En el caso de la población migrante se establecen una serie de relaciones interculturales particulares, que al momento de la evaluación se requieren valorar. Para ello presentamos los siguientes cuadros, con ejemplos al respecto del proceso para evaluar.

Descripción del desarrollo de la situación didáctica

En la situación didáctica la maestra trabajó con objetos utilizados en las danzas de estas prácticas socioculturales y que tienen un significado para los miembros de la comunidad. Como parte de las actividades planeadas, en la acción de la práctica, la docente les fue mostrando a niñas y niños algunas imágenes, objetos e —instrumentos musicales— que se utilizan, tanto en las danzas como en las ofrendas que se realizan durante las ceremonias Pascola, del Venado y *Xilocruz* respectivamente.

Se pidió a niñas y niños que identificaran los colores y las figuras geométricas en los objetos y vestimentas de los danzantes, las vestimentas mismas, los instrumentos musicales que utilizan en cada una de las ceremonias. También el docente pidió a los niños que imitaran sonidos de animales propios de su comunidad, después les solicitó que mencionaran el nombre de una canción que recordaran de su comunidad y que la cantaran.

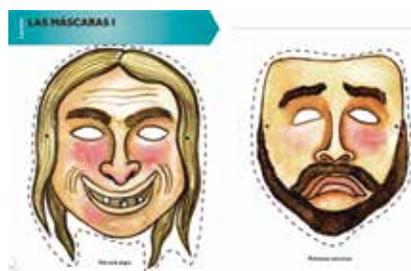
Como apoyo a las actividades la maestra pidió a madres y padres que en casa se fomentara el conocer lo que es propio de la comunidad, valorándolo como parte de la identidad cultural.

A continuación se muestran los aprendizajes esperados que se trabajaron como parte de la situación didáctica, sólo de un ámbito, aunque se abordó también el de lenguaje, comunicación y expresión estética.

Ámbito	Aprendizajes esperados	Manifestación del aprendizaje esperado
Identidad personal, social, cultural y de género	Se definen e identifican como miembros de una familia y de un grupo social, y diferentes de otras personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene contacto visual y físico con miembros de la familia y de otros ambientes (danzantes, músicos). • Observa con atención la bendición de las semillas, las danzas, las ceremonias. • Participa en distintos juegos con papeles que les gustan. • Sigue el ritmo de la música de la danza del Venado e imita movimientos del danzante. • Sigue el ritmo de la danza dedicada al maíz en la fiesta de <i>Xilocruz</i>. • Toca un instrumento musical de la localidad. • Ayuda a colocar flores. • Inicia la distinción de rasgos de su cultura y comunidad de otras, al saber qué vestimenta usar en las ceremonias y saber que danza no es de la localidad-región. • El niño destinado a ser danzante es apoyado por los demás con muestras de afecto que agradece.

Niñas y niños migrantes, sobre todo más no exclusivamente, cuentan con referentes para establecer diferencias entre su comunidad de origen y la de destino. En tal caso, la manifestación: “Inician la distinción de rasgos de su cultura y comunidad de otras, al saber qué vestimenta usar en las ceremonias y saber que danza no es de la localidad-región”, se ha de evaluar considerando estas condiciones. Por ejemplo: sabe que debe portar la vestimenta de la región de Tixtla en la ceremonia del maíz, y que los niños de Sonora, el lugar a donde llegó después de un largo recorrido, portan elementos de la danza del Venado, como tenabaris —cascabeles— en los pies hechos de capullos de mariposas secos.

En el caso de niños y niñas indígenas que acuden al centro de su localidad, podrán ir aprendiendo tal distinción si se les muestran distintos tipos de danzas nacionales de ascendencia indígena en imágenes, para ello el *Cuaderno Guía del docente. Actividades para la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante* tiene una actividad para trabajar con máscaras de algunas danzas representativas, entre ella la de pascola y una que viene “en blanco” para que construyan otras máscaras que se requieran.



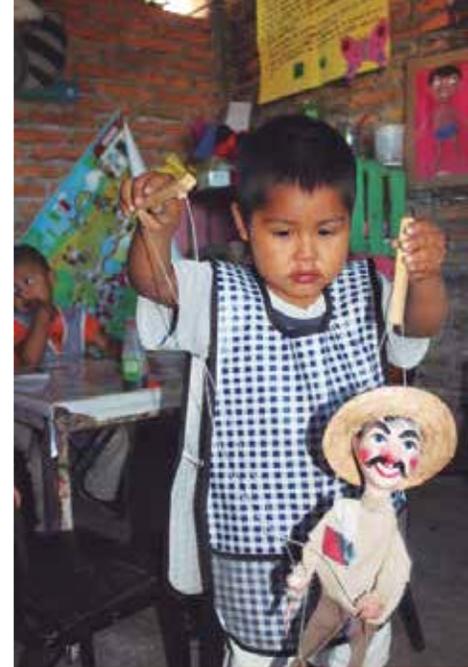
Lamina de "Las mascarar 1" de la pág. 11 el *Cuaderno Guía del docente. Actividades para la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante*

Manifestación del aprendizaje establecida en la situación didáctica

Tienen contacto visual y físico con miembros de su familia y de otros ámbitos.

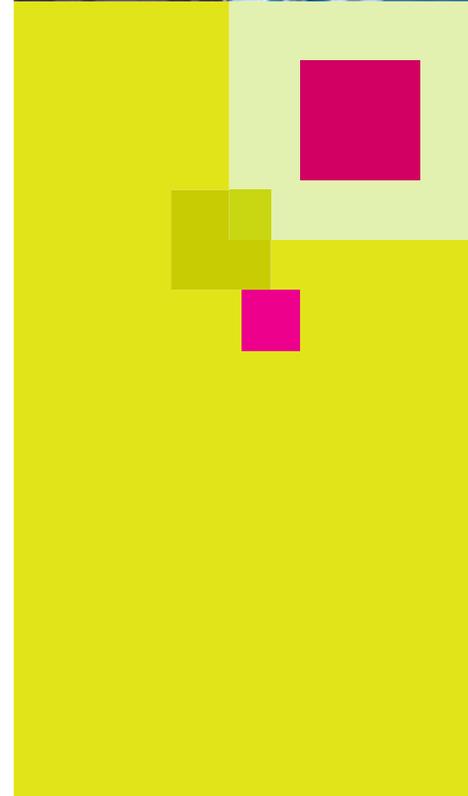
Manifestación del aprendizaje reelaborada para la evaluación

- Tiene contacto visual y físico con su familia (3 meses).
- Mueve los pies al ritmo de la música de la danza del Venado (3 meses).
- Observa los ensayos de los danzantes por lapsos cortos (6 meses).
- Tiene contacto visual y físico con sus compañeros/as, interactúa con ellos dando y recibiendo objetos, jugando a hacer sonidos e imitar comportamientos de animales de la localidad y de los que vieron en las danzas (12 meses).
- Comparte información de su participación en las danzas como observador y/o como danzante, y comparte información de su comunidad (2 años, 9 meses).



Posteriormente se revisan las pautas de desarrollo relacionadas con los aprendizajes esperados, considerando en ellos los conocimientos originarios. En este caso, el ejemplo se enfoca a niñas y niños de ciertas edades.

Edad	Pautas de desarrollo y aprendizaje
18-24 meses	Busca la compañía de otros niños y juega con ellos.
	Manifiesta interés por mirar imágenes e identificarlas.
	Comienza a reconocer los colores por su nombre.
	Dice su nombre.
De 2 a 3 años	Usa el nombre de las cosas para referirse a ellas.
	Muestra agrado por estar con otros niños.
	Respeto turnos que le favorece la relación con los demás.





Con base en lo anterior se desarrolla la rúbrica, construyendo los referentes.

Aprendizaje esperado:

Se definen e identifican como miembros de una familia y de un grupo social, y diferentes de otras personas.

Edad	Referente de desempeño	No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
18-24 meses	Identifica objetos y/o imágenes de objetos utilizados en las ceremonias de su cultura de origen.	X			Para lograr que el niño identifique objetos propios de su cultura es necesario pedirles a la madre o padre u otros AEC que en casa le muestren objetos de la comunidad de procedencia y le digan el nombre del mismo en su lengua indígena.
De 2 a 3 años	Distingue objetos e imágenes de objetos de su cultura de origen, con respecto a la cultura del lugar donde se ubica el campamento.		X		Pedirle a la madre y padre u otros AEC que continúen trabajando con los niños, pueden hablarles de las fiestas importantes de su comunidad y el significado de los objetos que se utilizan durante las celebraciones.

Ámbito	Aprendizajes esperados	Manifestación del aprendizaje esperado
--------	------------------------	--

Lenguaje, comunicación y expresión estética

Se definen e identifican como miembros de una familia y de un grupo social y diferentes de otras personas

- Imitan gestos, sonidos y movimientos que producen las personas que los rodean
- Disfrutan el sonido y el ritmo de la música; lo siguen con movimientos corporales libres; golpean objetos para marcar ritmos.
- Dicen palabras en su lengua indígena para nombrar objetos, describir acciones y espacios.

Lengua	Objeto (sustantivos)	Acciones (verbo)	Espacios (adverbios, sustantivos)	Personas (sustantivos)
Español	Sonaja	Mira	Allí	Juan
Tutunakú	<i>Ihi makatsi-kitlhni</i>	<i>ka akxilhti</i>	<i>Anta</i>	<i>Xiwan</i>
Zoque Populca	<i>Michkuy</i>	<i>Ixpaa</i>	<i>Wanpaa</i>	<i>Wiwan</i>
Raramuri	<i>Saweli</i>	<i>I'né</i>	<i>Cho'ona</i>	<i>Juani</i>
Ch'ol	<i>Chikix</i>	<i>K'ele</i>	<i>Ixi-yai</i>	

Lengua	Objeto	Acciones	Espacios	Personas
Español	Tambor	Oye	Casa	Él
Tutunakú	<i>Xa xuwa Ihitlakni (instrumento para tocar)</i>	<i>Ka kgaxpati</i>	<i>Chiki</i>	<i>Xla</i>
Zoque populca		<i>Matompaa</i>	<i>Tik</i>	<i>Jee</i>
Maya	<i>Tunk'ul</i>	<i>U'uy</i>	<i>Nah</i>	

Lengua	Objeto	Acciones	Espacios	Personas
Español	Máscara	Canta	Tienda	Nosotros
Tutunakú	<i>Ta lhakganu</i>	<i>Thliy</i>	<i>Xpustakan tatamaw</i>	<i>Akinin</i>
Zoque populca	<i>Wiñpaak</i>	<i>Wanpaa</i>	<i>maaykuy</i>	<i>Ta ichtyam</i>

- Dicen diferentes expresiones para comentar, solicitar, agradecer, señalar, como las siguientes:

Español	Tutunaku	Zoque populca
Juan canta	<i>Xiwan kilh tlhima</i>	<i>Wiwan wanpaa</i>
Él toca el tambor	<i>Ama tlakma Ihitlakni</i>	
Dame la máscara	<i>Ka ki maxky talhakganu</i>	<i>A chii jem wiñpaa</i>

Manifestación del aprendizaje establecida en la situación didáctica	Manifestación del aprendizaje reelaborada para la evaluación
Imitan gestos, sonidos y movimientos que producen las personas que los rodean.	<ul style="list-style-type: none"> Escucha y mira con atención los sonidos y movimientos que producen los danzantes del Venado (6-8 meses). Disfruta imitando el sonido de algunos animales de su comunidad así como de algunos instrumentos y menciona canciones que son propias de su cultura. (10-12 meses) Imita el movimiento de los danzantes de "El Venado y Pascola" (18-24 meses).

Posteriormente se revisan las pautas de desarrollo relacionadas con los aprendizajes esperados, en donde se incluyen los conocimientos originarios. En este caso, sólo se enfoca a niñas y niños de ciertas edades.

Edad	Pautas de desarrollo y aprendizaje
6-12 meses	Trata de imitar sonidos.
12-18 meses	Imita movimientos de la lengua y los labios.
18-24 meses	Imita o recrea el sonido de objetos o animales (guau, miao, cua cua, etc.).
De 2 a 3 años	Le gusta representar personajes animales y otras personas.

Edad	Referente de desempeño	No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
18-24 meses	Participa imitando el sonido de un animal de su comunidad de origen.			X	Dar continuidad, pedirle a madres y padres u otros AEC que jueguen con niñas y niños a imitar animales propios de su comunidad y de otros lugares.
De 2 a 3 años	Elige o menciona el nombre de una canción de su comunidad de origen y una canción de otro lugar.		X		Pedirle a madres y padres u otros AEC que canten con niñas y niños canciones de su comunidad, en lengua indígena y español.

Las rúbricas anteriores muestran la valoración de los aprendizajes esperados donde se incluyen los conocimientos de las culturas originarias y migrantes.

El siguiente ejemplo muestra la valoración más particular de conocimientos originarios inmersos en la práctica sociocultural de *La Cavapizca*³⁶ del pueblo Guarijío.

Práctica Sociocultural: *La Cavapizca* en los Guarijíos

Conocimientos originarios

Los Guarijíos de la Sierra Madre Occidental, asentados en los estados de Sonora y Chihuahua viven una relación constante entre sus dioses y la tierra. La ceremonia llamada *Cavapizca*, “es una fiesta que dura dos noches y se hace con el doble fin de agradecer a Dios la cosecha y los favores recibidos en el año anterior, así como para pedir que el presente ciclo sea favorable para las cosechas y para la crianza del ganado.”³⁷ Para la celebración, se levanta un altar (que consiste en una mesa o tapanco de madera, cubierto con tela blanca). Se adorna con flores y listones de papel crepé y se plantan a su alrededor dos hileras de mazorcas dobles, (que son los primeros frutos de la cosecha), esto representa la *mawechi* (la milpa). La fiesta da inicio con una procesión de niños y niñas que llevan hasta el altar las imágenes que veneran, seguidos de los pascolas, los músicos, los fiesteros, mujeres y jóvenes que participan en el festejo, completando con la ejecución musical de tres sones de pascola. Al siguiente día, los pascolas realizan juegos, que son representaciones de teatro y danza, algunas de las máscaras que se utilizan en la ceremonia se caracterizan por tener en su diseño personajes relacionados con los animales depredadores, a los cuales es necesario ahuyentar para que no perjudiquen la cosecha y el ganado.

A través de estos juegos reproducen su forma de vida y labores cotidianas como cuidar la milpa y el ganado. Por ejemplo, en el altar se encuentra un guardián armado con un pequeño arco y flechas para ahuyentar al *matupari* (mapache), *el cholugo* (tejón), y los cuervos que tratan consecutivamente de robar el maíz del altar. La representación se extiende a diversos personajes que forman parte del mundo guarijío, como los vaqueros, vigilantes de la siembra, vendedores de vacas; y animales como el toro —que matan para curtir y vender el cuero— o el coyote —que es un depredador del ganado—.

En esta práctica sociocultural se identificó lo siguiente:

Pedagogía originaria

Ritual lúdico de *La Cavapizca* que implica la participación de la comunidad, el juego para mostrar el agradecimiento por y el cuidado de la milpa así como la observación por parte de los niños.

Conocimiento originario

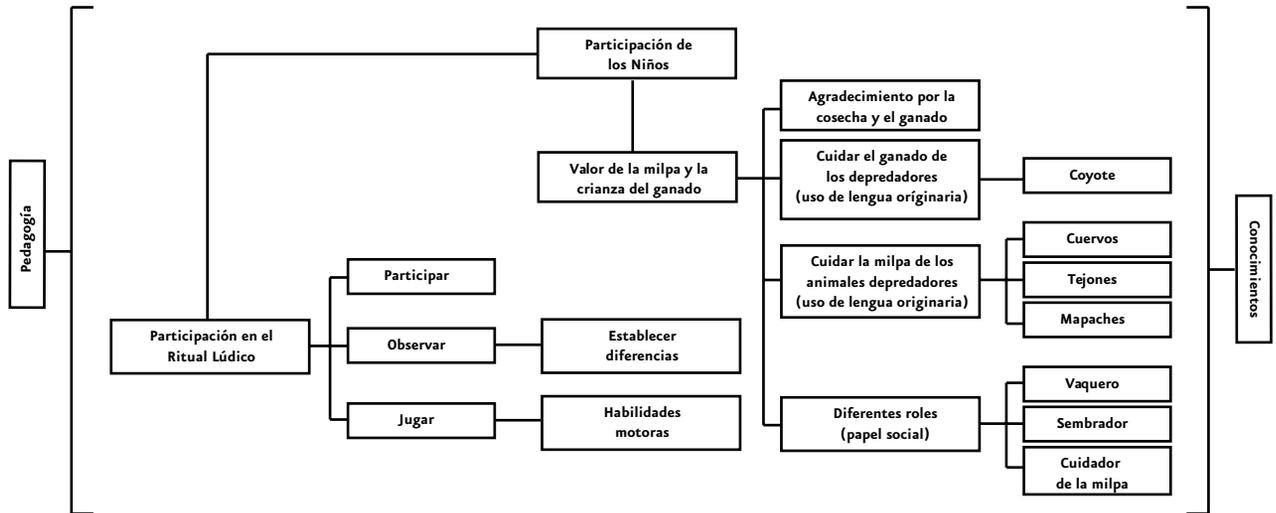
La valoración de la milpa y el ganado a través del agradecimiento, la protección de los animales depredadores y el reconocimiento de los roles en la comunidad y en la milpa. Esto lo aprenden a través del juego y la observación.

³⁶ También se escribe: *La Caba pizca*, *Cava-pizca* y *Cava pizca*.

³⁷ Ortíz Garay, Andrés. *La Cava pizca*: Una ceremonia de los Guarijíos de Sonora. Consultado el 8 de mayo en <http://www.mexicodesconocido.com.mx/lacavapizca-unaceremoniadelosguarijiosdesonora>

El siguiente esquema muestra la relacionalidad y el carácter holístico de los conocimientos originarios en donde lo que se aprende sobre los animales depredadores está relacionado con los roles, con el valor de milpa y el agradecimiento a la tierra. Las pedagogías originarias se dan como parte de la práctica sociocultural de manera necesaria, pertinente y lúdica.

Práctica sociocultural: Cavapizca.

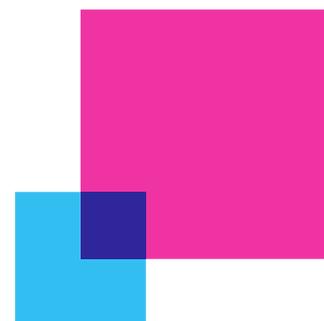


Una vez realizada la revisión de la práctica sociocultural, se retoman elementos de la misma para considerar:

- La participación comunitaria en *La Cavapizca* de niños y niñas como parte de su cultura, observando o en alguna actividad, de acuerdo con los padres de familia (tomando en cuenta la fecha de la celebración),
- La inclusión curricular de conocimientos que como contenidos se contemplen en un diseño de planeación didáctica, particularmente en una situación, donde durante dos o tres días, previos o paralelos, o inmediatamente después de la celebración, se haga la acción de la práctica educativa.

A continuación se muestran los aprendizajes esperados que se planearon y trabajaron en la acción de la práctica educativa como parte de la situación didáctica correspondiente a: **Hacia La Cavapizca.**

Ámbito	Aprendizajes esperados	Conocimiento originario Como parte del aprendizaje esperado	Manifestación del aprendizaje esperado
Interacción con el mundo.	Identifican la importancia de la relación de su grupo cultural y social con la naturaleza, sus elementos y sus fenómenos.	Identifican elementos del proceso ritual de la preparación del altar, y su significado: una muestra de agradecimiento y petición de un ciclo agrícola favorable y de tener ganado sano para su comunidad.	<p>Se interesa por acciones que lo ponen en contacto con los objetos, los elementos de la naturaleza, las personas, los fenómenos y los hechos, en este caso por la celebración de La <i>Cavapizca</i>, observando y/o participando.</p> <p>Comunica a través del lenguaje no verbal y/o verbal como son las personas que conforman su entorno familiar y las actividades que realizan. Imita a los animales depredadores, y a los personajes que los ahuyentan, hace los sonidos de esos animales, dice su nombre en lengua indígena y/o español (<i>matupari</i>, mapache; <i>cholugo</i>, tejón), dice los nombres de los frutos de la cosecha (maíz, calabaza, frijol, por ejemplo).</p> <p>Observa y reflexiona sobre las relaciones entre el hombre y las plantas, los animales y otros elementos de la naturaleza; en este caso, ayuda a colocar mazorcas, a dar listones y flores para adornar el altar, va en la procesión de niños y niñas, ve los juegos, inicia el reconocimiento de las máscaras usadas según el personaje.</p> <p>Hace gestos para ahuyentar a los animales depredadores.</p>



Ámbito	Aprendizajes esperados	Conocimiento originario Como parte del aprendizaje esperado	Manifestación del aprendizaje esperado
Identidad personal, social, cultural y de género.	Identifican, experimentan y acompañan expresiones culturales y sociales en diferentes manifestaciones de los grupos a los que pertenecen.	Hacen manifiesto el cuidado y protección hacia la <i>mawechi</i> (la milpa) y el ganado como actividades significativas de los Guarijíos, en cuanto a su vida cotidiana para sobrevivir alimentariamente y con ello su cultura y dioses.	Distingue actividades que se realizan en su comunidad, por ejemplo la fiesta-ceremonia, el levantamiento del altar, la procesión de niños y niñas; el cuidado de la milpa y el ganado. Muestra interés por los colores, olores, sonidos, textura de los objetos y elementos de su entorno: los sonidos de los animales depredadores, la textura del maíz y sus hojas frescas y secas, el arco y la flecha y su uso, la textura de las pieles de animales, la del papel crepé.
Lenguaje, comunicación y expresión estética.	Manifiestan sus emociones, sentimientos, fantasías e ideas a través de diferentes expresiones estéticas-artísticas; disfrutan las producciones artísticas de otros; experimentan con ritmos, colores, texturas; juegan imaginando situaciones y representando personas, animales u objetos.	Expresan de diferentes maneras su gusto o no por algunos de los elementos culturales de la fiesta de La <i>Cavapizca</i> , realizan producciones en torno a la misma, juegan representando algunos animales y personajes de ésta.	Representa los animales depredadores, y/o imita sus sonidos, mediante el juego. Imita los pasos de los danzantes y/o mueve brazos, cuerpo y piernas al ritmo de la música de los pascolas. Participa con la vestimenta tradicional en la procesión de niños y niñas. Realiza máscaras en papel como las usadas en La <i>Cavapizca</i> . Usa la actividad de las máscaras del Cuaderno Guía del Docente. Actividades para la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante. Pinta hojas de maíz, mezclando colores de tintes naturales de la región.



Descripción del desarrollo de la situación didáctica

En la situación didáctica “Hacia *La Cavapizca*” se buscó la colaboración de padres de familia y otros AEC, —considerando su aceptación y la de las autoridades locales—, con el fin de construir un altar semejante al de la ceremonia. Se solicitó que representaran un personaje de la vida cotidiana de la comunidad ligado a la ceremonia: el vaquero, el sembrador, el vigilante.

Las niñas y los niños de 2 y 3 años elaboraron con el apoyo de sus padres una máscara de pascola para representar algún animal depredador de la milpa o del ganado como el matubari, (especie de mapache), *el cholugo*, (tejón), el cuervo o el coyote; nombrando y escribiendo sus nombres en lengua originaria y colocando carteles en el salón y centro educativo. La utilizaron al personificar las acciones, movimientos y sonidos del animal elegido al momento de jugar en *La Cavapizca*.

Las niñas y niños de un año elaboraron con ayuda de sus padres y otros AEC un móvil de elementos que conforman la milpa (elotes, flores, planta de maíz, entre otros) así como de animales depredadores de la milpa o el ganado como el *matubari*, *el cholugo*, el cuervo (*calachi*) o el coyote (*woi*). Al concluir se mostraron a los niños, nombrándolos en lengua originaria imitando sonidos, gestos y acciones que los animales realizan, con la finalidad de que el niño o niña al observar el móvil relacione el nombre con la representación del animal.

A través de los juegos de representación, se desarrollaron: **habilidades cognitivas** como: comparar, discriminar, percibir, conocer hechos, conocer secuencias, identificar, nombrar, conciencia lingüística; **habilidades motoras** como: caminar, mover el cuerpo siguiendo un ritmo, viso-motoras, viso-espaciales, fonoarticuladoras, de equilibrio, de desplazamiento individual y con otros, siguiendo una dirección, transportar objetos; **habilidades sociales** como: relacionarse con otros; **habilidades comunicativas**: hacer sonidos, reconocerlos, decir palabras y frases cortas, platicar, leer-escribir acorde a su edad, participar de ambientes alfabetizados; **habilidades para la interculturalidad**: reconocerse como parte de una cultura, participar de ella, usar su lengua indígena materna y el español, colaborar, respetar; **habilidades de expresión e interpretación estética**: reconocer los colores más representativos de su cultura, la forma de representar animales.

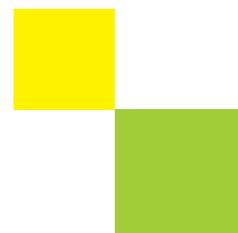
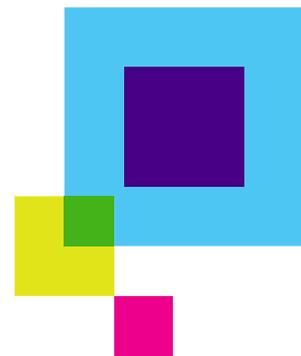
Para la valoración del logro de los aprendizajes esperados, con inclusión de conocimientos originarios, presentes en La *Cavapizca* se plantea lo siguiente:

Pedagogía originaria: Ceremonia ritual lúdico de La <i>Cavapizca</i> que implica la participación, el juego, así como la observación por parte de niños y niñas				
Nombre:				
Edad:				
a) Participación en la ceremonia:	No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	
Observa la misma				
Ayuda a colocar el altar				
Participa por su edad en la procesión				
b) Trabajo durante la situación didáctica: Hacia la <i>Cavapizca</i>				
Conocimiento originario 1		Identifica elementos del proceso ritual de la preparación del altar, y su significado: una muestra de agradecimiento y petición de un ciclo agrícola favorable y de tener ganado sano para su comunidad.		
Edad 1 a 2 años	Referente de la manifestación	Muestra interés y participa al ofrecer o llevar a sus padres y otros AEC algunos elementos para colocar en el altar del centro educativo (mazorcas, flores, imágenes, etc.)		
Nombre		No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo
				Sugerencias para mejorar el desempeño
Edad 2 a 3 años	Referente de la manifestación	Expresa el nombre de los objetos que se utilizan en el montaje del altar en el centro, como flores, imágenes, mazorcas en su lengua originaria.		
Nombre		No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo
				Sugerencias para mejorar el desempeño
Edad 3 a 4 años	Referente de la manifestación	Responde al preguntarle lo que recuerda respecto a las acciones realizadas durante la ceremonia en la comunidad y/o la representación en la escuela como por ejemplo: ¿Qué es? ¿Qué usaron? ¿Quiénes lo hacen? ¿Cómo lo hicieron? ¿Sabes para qué lo hacen? ¿Cómo participan los niños? ¿Para qué pusimos el altar?		
Nombre		No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo
				Sugerencias para mejorar el desempeño

Pedagogía originaria:

Ceremonia ritual lúdico de *La Cavapizca* que implica la participación, el juego, así como la observación por parte de niños y niñas

Conocimiento originario 2		Hacen manifiesto el cuidado y protección hacia la <i>mawechi</i> (la milpa) y el ganado como actividades significativas de los Guarijíos, en cuanto a su vida cotidiana para sobrevivir alimentariamente y con ello su cultura y dioses.			
Edad 0 a 1 años	Referente de la manifestación	Observa con atención el móvil de los elementos que conforman la <i>mawechi</i> .			
Nombre		No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
Edad 2 a 3 años		Identifica personajes que están realizando labores cotidianas, como el cuidador de la siembra atento a la <i>mawechi</i> (la milpa), asustando a los animales depredadores.			
Nombre		No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
Conocimiento originario 3		Identifica animales depredadores que pueden perjudicar un ciclo agrícola o al ganado.			
Edad 0 a 1 años	Referente de la manifestación	Señala con su dedo la imagen del animal depredador en el móvil.			
Nombre		No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
Edad 0 a 1 años	Referente de la manifestación	Imita el sonido de cada animal que observa en el móvil.			
Nombre		No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
Edad 1 a 2 años	Referente de la manifestación	Participa en la representación que se hace de algunos procesos, hechos de <i>la Cavapizca</i> en el centro, imitando a los animales depredadores, haciendo movimientos con su cuerpo y produciendo el sonido.			
Nombre		No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño
Edad 2 a 3 años	Referente de la manifestación	Imita a los personajes que protegen la <i>mawechi</i> y la crianza de ganado.			
Nombre		No lo logra	Lo logra con ayuda	Lo logra solo	Sugerencias para mejorar el desempeño



Una vez aplicada la rúbrica, si él o la docente identifica que los niños de cero a un año tienen dificultades para imitar los sonidos de los animales pueden trabajar con la actividad “**juguemos con los sonidos**” del *Cuaderno Guía del Docente. Actividades para la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante* en la que se plantea trabajar con los sonidos de la naturaleza, entre ellos de algunos animales.

5.4.5 El portafolio de la niña y el niño

Es un instrumento para recuperar, almacenar, organizar y analizar las producciones gráficas, escritas y plásticas y dejar evidencia física a fin de valorar los avances y logros de desarrollo y aprendizaje. Lo valioso y pertinente de este instrumento es la recuperación y organización de las producciones que permite evidenciar, demostrar, analizar y sintetizar cómo ha sido el trayecto formativo de cada niño y niña. Se forma por una carpeta —un sobrebolsa, folder, bolsa de tela hecha por la madre o padre, o elaborada según materiales de la región como un sobre tejido de palma, un sobre de papel amate, un sobre de hojas de maíz—, documentos del niño y niña y sus producciones, tal como se enlista a continuación:

- Ficha de la niña/el niño.
- Rúbricas individuales.
- Otros documentos que se consideren relevantes para la valoración del desarrollo y el aprendizaje, y/o importantes para su cuidado —copia de acta de nacimiento, de cartilla de vacunación, de tipo de sangre, por ejemplo—.
- Fotos de la niña/el niño.
- Fotos de la familia.
- Intentos de escritura.
- Dibujos, trazos, representaciones gráficas.
- Decoración de diferentes imágenes.

- Producciones plásticas.
- Otros: fotos de sus actividades, un CD con sus primeros sonidos y palabras, por ejemplo.

Para que las producciones puedan ser organizadas, comparadas y analizadas se requiere que en cada una se anote el nombre de la niña o el niño, la fecha en la que se elaboró la producción, el nombre de la situación o secuencia didáctica, los conocimientos originarios incluidos en ella, el ámbito o ámbitos que se trabajaron, la manifestación del aprendizaje, las pautas de desarrollo. También es importante escribir al reverso las preguntas que se plantearon al niño o niña sobre su producción y las respuestas que dio.

Se recuperan las producciones más representativas y que cuenten con toda la información anterior. La selección en la recuperación de la evidencia del trabajo que hace la o él docente, no tiene que ver con la cantidad de producciones, sino con la calidad y la visibilidad de un momento del desarrollo y el aprendizaje que denota avance.

Es importante que a partir de ello, el o la docente, organice las producciones para que se constate el avance y los logros del desarrollo y el aprendizaje. Puede organizar: por cada ámbito o por temas que se vinculen con varios ámbitos, por fecha; por tipo de actividades (dibujar, escribir, leer, contar, entre otros).

En relación con el análisis se recomienda seleccionar evidencias del mismo contenido producidas en fechas diferentes, por ejemplo tres dibujos del cuerpo humano elaborados en diferentes momentos; seis muestras de escrituras realizadas bimestralmente, tres muestras de una actividad de pegar y recortar, tres fotos que den cuenta de su habilidad motora de desplazamiento, por ejemplo. Con niños y niñas de año y medio, se inicia el diálogo para que junto con la madre, padre y otros AEC, identifique sus avances (inicio de un trabajo

de metacognición), que incluye lo que ha hecho, lo que ha dejado de hacer, y lo que puede seguir haciendo; y los adultos que le acompañan revaloren lo que han hecho, omitido y qué les falta hacer para reforzar el avance.

En las fechas establecidas en el reporte de evaluación (noviembre, marzo y julio) o cuando así se decida, se pueden montar exposiciones evidenciando los avances a partir de las diferentes producciones, resaltando la fecha en que fueron elaboradas y qué es lo que ha favorecido tales logros, además de lo que se requiere continuar trabajando.

Así **el portafolio es un instrumento vivo** que evidenciará tanto los logros en el desarrollo y el aprendizaje como el trabajo con la lengua y la cultura originarias. Las producciones han de mostrar no sólo figuras geométricas iluminadas, u hojas con ilustraciones pre-fabricadas que refieren sólo a contextos más occidentalizados, o manejo de los colores descontextualizados o con una idea fija de su representación (las manzanas siempre rojas, el cielo siempre azul, las vestimentas rosas o azules según sea mujer u hombre), sino que deben reflejar representaciones cercanas a su contexto y que refieran a elementos, rasgos de las prácticas socioculturales: como vestimentas de la celebración de *La Cavapizca*; rebozos de colores y materiales de la región y su forma de uso y hechura, por ejemplo en la cabeza para taparse el sol, para cargar niños pequeños, hechos en telares mecánicos o de cintura como en San Pablito Pahuatlán, Puebla; animales de la región como el *ceh* (venado cola blanca) en Yucatán; un autobús como en el que llegaron al campamento a hacer jornada agrícola, un dibujo del campamento donde viven, una historieta secuenciada de tres imágenes de un cultivo del contexto, un “petatito” hecho de papel con los colores de la región, la recolección de “hojitas” de árboles camino al centro educativo, una máscara de pascola, entre otras.

A continuación se muestra un caso de uso de portafolio.

La maestra Martha tiene un grupo de 15 niños que asisten al Centro de Educación Inicial Indígena Sor Juana Inés de la Cruz en la comunidad El Umbral, municipio de Ocosingo del estado de Chiapas y para poder evaluar a sus alumnos decidió utilizar como instrumento el portafolio, el cual elaboró junto con padres de familia.

Las siguientes imágenes son algunas producciones del portafolio.



Las anotaciones que se hicieron al reverso son:

Nombre: Juan Hernández Hernández

Fecha de elaboración: 8/11/13

Situación didáctica: El Maíz

Ámbito:

La identidad personal, social y de género

Manifestaciones del aprendizaje esperado:

Observan e imitan cómo se comportan los miembros de su familia y su comunidad en diversos lugares: la casa, el camión, las ceremonias para la siembra, etc.

Observan expresiones culturales como las danzas y los bailes, la alfarería, la forma en que se acostumbra moler el maíz en su comunidad.

Ámbito:

Lenguaje, comunicación y expresión estética

Manifestación del aprendizaje esperado:

Identifican y nombran personas, animales, plantas, objetos, sentimientos y situaciones.

Preguntas de la maestra: ¿Qué es? ¿Para qué es?

El niño responde en su lengua el nombre del maíz, también se lleva la mano a la boca en señal de alimento y hace movimientos corporales en son de baile para expresar que se realiza una danza en relación al elote o al maíz.



En el caso de esta producción, las anotaciones que se hicieron al reverso son:

Nombre: Yeremi Alejandro

Fecha de elaboración: 12/10/13

Situación didáctica: Los animales y plantas de la comunidad

Ámbito(s):

Lenguaje, comunicación y expresión estética, manifestación:

Imitan con balbuceos sonidos del lenguaje oral que escuchan.

Interacción con el mundo, manifestación:

Miran como se relacionan los seres vivos entre sí y preguntan en consecuencia.

Observan y reflexionan sobre las relaciones entre el hombre y las plantas, los animales y otros elementos de la naturaleza.

Al elaborar esta evidencia se les preguntó a la madre y al niño ¿Por qué colocaron imágenes de este tipo? La mamá respondió: “porque creo importante lo que le ha enseñado a mi hijo de que debe conocer los animales y plantas que hay en el lugar donde vivimos”.

Por parte de la docente se preguntó al niño el nombre de los dibujos, a lo que el niño le respondió acertadamente.

5.4.6 El Concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje

El Concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje es un instrumento grupal que se construyó a partir de un trabajo de selección y organización de las pautas de desarrollo del fascículo III en relación con los aprendizajes esperados de cada uno de los ámbitos que se abordan en el fascículo IV.

En este concentrado, las pautas de desarrollo y los logros del aprendizaje se organizaron de acuerdo a los ámbitos, aunque algunos pueden corresponder a más de uno, respetando los rangos de edad.

Las relaciones entre algunas pautas y las manifestaciones de los aprendizajes esperados del mismo ámbito pretenden ayudar a él o la docente a establecer en la planificación didáctica esta articulación y desde allí construir actividades pertinentes, integrales y potenciadoras del desarrollo y el aprendizaje.

La intención de este concentrado es poder realizar una valoración diagnóstica —también formativa e integradora— de cada una de las niñas y los niños. De acuerdo con la observación se identifican las pautas de desarrollo y los aprendizajes que las niñas y los niños muestran como logradas, y desde allí se plantea cuáles son las formaciones potenciales en el sentido previamente mencionado en este mismo fascículo. Se recomienda poner énfasis en las pautas de desarrollo que correspondan al rango de edad, sin embargo cuando las evidencias del desarrollo no correspondan a dicha edad, se puede registrar en otros rangos y desde aquí fundamentar el planteamiento de las actividades, situaciones y secuencias pertinentes.

La finalidad es que a partir de las actividades, situaciones y secuencias desarrolladas se identifiquen las pautas de desarrollo y los aprendizajes esperados que las niñas y los niños logran. La identificación implica un proceso de observación y registro a fin de reconocer la recurrencia de lo que dicen y hacen. Cuando las niñas y los niños avanzan en la representación gráfica y verbal de su familia y su comunidad a través de dibujos, van ampliando el conocimiento de la diversidad de su medio natural-sociocultural al diferenciar: plantas, animales, alimentos; se tienen insumos para registrar en el concentrado. Las evidencias impresas, en audio o video y las anotaciones en el diario de campo como base para el registro en el concentrado permiten identificar aquello que las niñas y los niños requieren aprender y/o desarrollar.

Dada la extensión del concentrado, para el registro como parte de la evaluación diagnóstica es importante que durante las primeras sesiones —pero también a lo largo del ciclo— se documenten en el diario de campo aquellas acciones y frases textuales que muestren los desempeños que evidencien el logro de las pautas de desarrollo y los aprendizajes esperados. Por ejemplo: las palabras que dice en lengua indígena, el número de piezas de los rompecabezas que ya arma, las instrucciones que ya entiende, los dibujos y garabatos que representa y les asigna un sentido.



A continuación se muestra un ejemplo de concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje:

Concentrado de logros del desarrollo y el aprendizaje.	
Ámbito de acción educativa:	
I.- Identidad personal, social, cultural y de género.	
Pautas de desarrollo y del aprendizaje	
NOMBRE DE LA NIÑA O NIÑO	
EDAD	3 a 6 Meses B
	Busca a la madre y al padre girando la cabeza y los ojos cuando escucha su voz.
	Al ser cargado en rebozo, mantiene la cabeza cada vez más firme, separada de la persona que le carga.
	Mueve libremente la cabeza.
	Puede tomar con una mano un objeto y moverlo.
	Da palmaditas o pellizca a los adultos más cercanos.
	Extiende la mano hacia un objeto que se le ofrece.
	Puede sujetar lo que esté cerca de él.
	Puede tomar un juguete u objeto y pasarlo de una mano a otra sin que se le caiga.
	Toma los objetos con cualquiera de sus manos.
	Empieza a jugar con sus pies.
	Se sienta con la espalda recta mediante apoyo.
	Se mueve a un costado estando boca arriba.
	Se mira y se reconoce en el espejo.
	Mira a su alrededor explorando el ambiente cuando la situación es nueva.
	Sonríe ante un estímulo placentero.
	Protesta cuando un adulto deja de jugar con él .

Como puede observarse las pautas de desarrollo se organizaron de acuerdo a letras y números. El número corresponde al consecutivo de cada rango de edad. La letra A corresponde al rango de edad de 0 a 3 meses, B de 3 a 6 meses, C de 6 a 12 meses, D de 12 a 18 meses, E de 18 a 24 meses y F de dos a tres años.

En el llenado de este concentrado se recomienda usar el color:

- Amarillo para aquellas pautas que se observen entre septiembre y noviembre.
- Azul claro para las correspondientes al periodo diciembre-marzo.
- Verde claro para las que se logren entre abril y julio.

5.4.7 El Concentrado de aprendizajes esperados

El Concentrado de aprendizajes esperados también es un instrumento grupal que permite hacer un registro de las manifestaciones que las niñas y los niños van logrando a lo largo del ciclo.



Concentrado de aprendizajes esperados

Ámbito de acción educativa:

V.- Salud

Pautas de desarrollo y del aprendizaje

APRENDIZAJE ESPERADO:		APRENDIZAJE ESPERADO:
6 de 7.- Identifican y manifiestan sus necesidades, intereses, deseos y emociones.		7 de 7.- Realizan actividades y sus pautas culturales y sociales.
SE MANIFIESTA CUANDO:		SE MANIFIESTA CUANDO:
NOMBRE DE LA NIÑA O NIÑO	Expresa sus necesidades básicas como hambre, frío, calor, sed, sueño.	Juega moviendo el cuerpo, la cara, los ojos. Juega con juguetes propios de la comunidad. Mueve su sonaja de palma, sopla su silbato de barro, su flauta de carrizo. Participa en la elaboración de juguetes, como los esqueletos de alambre y muñecas; juega con ellos. Utiliza objetos no peligrosos para jugar. Juega en paralelo con niñas y niños.
	Llora y grita si tiene dolor.	
	Expresa sentimientos y deseos a partir de movimientos corporales. Tensa el cuerpo, aplaude y hace algunas gracias.	
	Explica oralmente qué siente o quiere.	
	Manifiesta agrado o desagrado ante las situaciones que se presentan.	
	Se siente a gusto con las personas que lo cuidan o atienden; madre, padre, abuela, abuelo, hermanos, etcétera.	
	Imita y realiza gestos y movimientos con el cuerpo, con diferentes intenciones.	
	Sonríe y goza activamente del juego.	
	Se emociona ante el descubrimiento de cosas, enseñanzas y aprendizajes nuevos.	
	Se asusta ante discusiones fuertes, agresivas y de maltrato del hogar; reacciona alejándose. Enseña a su familia las cosas nuevas que puede hacer o qué descubrimientos ha hecho.	
EDAD		

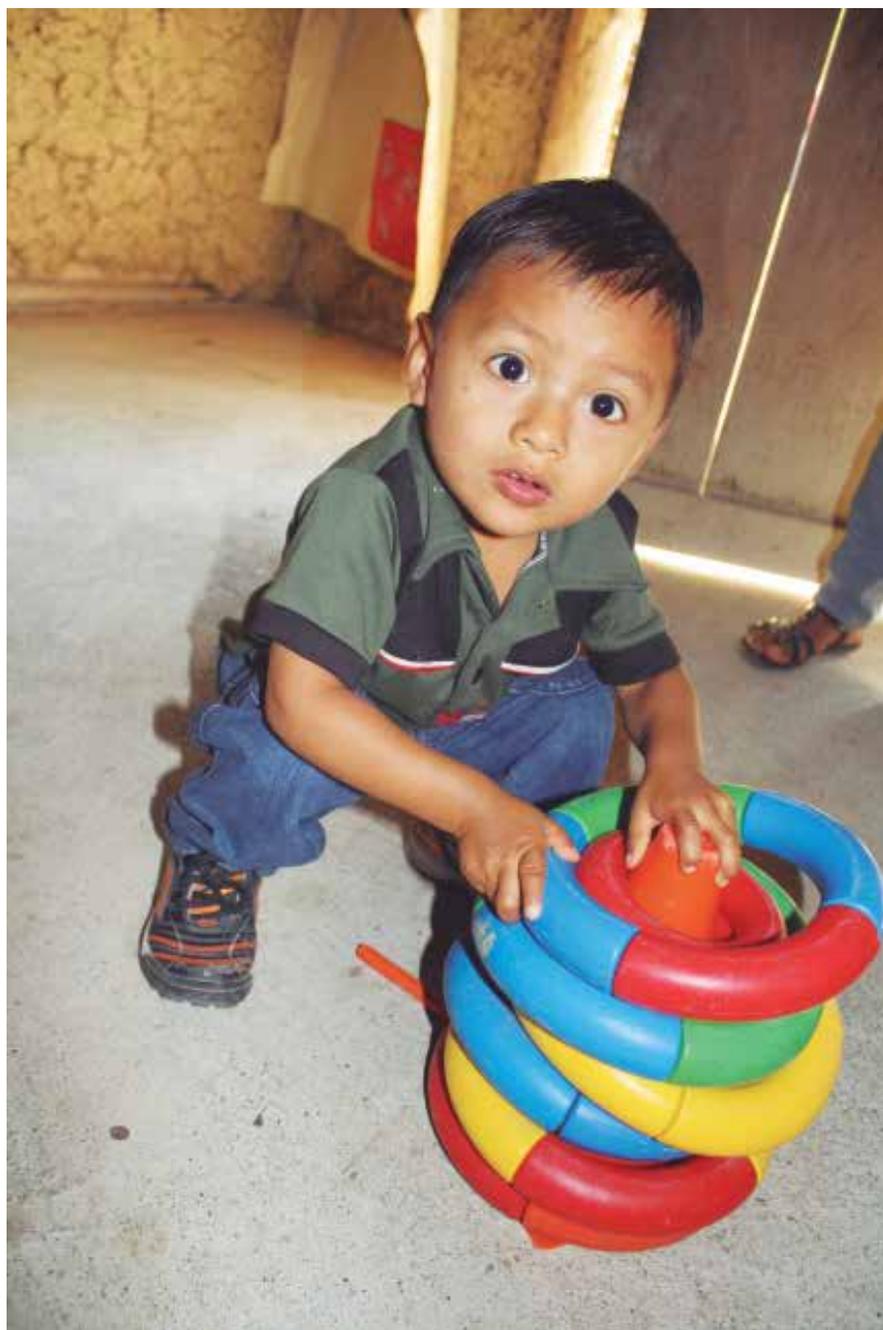
ejercicios físicos de acuerdo con

Juega colectivamente de acuerdo con las tradiciones.

Disfruta rimas y canciones.

Imita actividades de los adultos: barre, sacude, lava, da de comer a los animales.

Realiza ejercicios cada vez más complejos para favorecer su motricidad: lanzan, aprietan, saltan, corren, cargan, jalan.



El registro debe hacerse marcando con diferentes colores las manifestaciones logradas dependiendo del periodo: amarillo aquellas cuyo logro se evidencia en el periodo septiembre–noviembre, azul claro las correspondientes al periodo diciembre–marzo y verde claro aquellas manifestaciones que se logren entre abril y julio.

5.4.8 El concentrado para la valoración de los conocimientos originarios

Este concentrado es una herramienta para la sistematización grupal de la información recuperada en las rúbricas que valoran los conocimientos originarios. En este caso se marca con una palomita aquellas manifestaciones que en la rúbrica se identificaron como logradas. Retomando el ejemplo de la práctica sociocultural de *La Cavapizca* se plantea la siguiente propuesta.

Conocimientos originarios	Identifican elementos del proceso ritual de la preparación del altar, y su significado: una muestra de agradecimiento y petición de un ciclo agrícola favorable y de tener ganado sano para su comunidad.	Hacen manifiesto el cuidado y protección hacia la <i>mawechi</i> (la milpa) y el ganado como actividades significativas de los Guarijjos, en cuanto a su vida cotidiana para sobrevivir alimentariamente y con ello su cultura y dioses.	Identificar animales depredadores que pueden perjudicar un ciclo agrícola o al ganado.
Nombre de los niños	Referentes de las manifestaciones		
	Muestra interés y participa al ofrecer o llevar a sus padres y otros AEC algunos elementos para colocar en el altar del centro educativo (mazorcas, flores, imágenes, etc.)	Expresa el nombre de los objetos que se utilizan en el montaje del altar en el centro, como flores, imágenes, mazorcas en su lengua originaria..	Responde al preguntarle lo que recuerda respecto a las acciones realizadas durante la ceremonia en la comunidad y/o la representación en la escuela, como por ejemplo: ¿Qué es? ¿Qué usaron? ¿Quiénes lo hacen? ¿Cómo lo hicieron? ¿Sabes para qué lo hacen? ¿Cómo participan los niños? ¿Para qué pusimos el altar?
			Observa con atención el móvil de los elementos que conforman la <i>mawechi</i> .
			Identifica personajes que están realizando labores cotidianas, como el cuidador de la siembra atento a la <i>mawechi</i> (la milpa), asustando a los animales depredadores.
			Señala con su dedo la imagen del animal depredador en el móvil.
			Imita el sonido de cada animal que observa en el móvil.
			Participa en la representación imitando al animal depredador haciendo movimientos con su cuerpo y produciendo el sonido.
			Imita a los personajes que protegen la <i>mawechi</i> y la crianza del ganado

Una vez requisitado el concentrado se procede a su análisis con la finalidad de reconocer aquellas manifestaciones que a nivel grupal no se han logrado o muestran menor nivel de logro y planear actividades o situaciones para su favorecimiento. En tanto que la valoración de los conocimientos originarios es la concreción de la inclusión curricular, en este fascículo sólo se propone un ejemplo de concentrado para que en el Consejo Técnico de Zona y en los espacios de formación, así como a nivel de centro se construyan aquellos que se requieran de acuerdo a las situaciones y secuencias didácticas previamente elaboradas.

Un elemento importante en la valoración de los conocimientos y las pedagogías originarias lo constituye el trabajo con la lengua indígena, para ello en el *Cuaderno Guía del docente. Actividades para la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante* se incluyen varias actividades con sus respectivas láminas que apoyan el trabajo con palabras referidas a objetos del contexto y que deben trabajarse como unidades lingüísticas.

5.4.9 El Reporte de Evaluación de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante

Con base en el acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica se retoman los periodos de evaluación que se establecen para la educación preescolar, en el caso de educación inicial indígena se definen los siguientes periodos:

Momento de corte del registro	Periodo de evaluación	Sesión de evaluación
Noviembre	Del inicio del ciclo escolar al mes de noviembre.	Antes de que concluya el mes de noviembre.
Marzo	De diciembre a marzo.	Antes de que concluya el mes de marzo.
Julio	De abril a julio.	Durante las últimas semana del ciclo escolar.

Tal como se establece en el cuadro anterior los docentes han de considerar estas fechas dentro de su planeación para realizar sesiones de evaluación de los logros del desarrollo y aprendizaje de niñas y niños, aunado a la información que se ha generado por medio de la evaluación formativa, poder realizar la evaluación integradora por medio de la cual tanto familiares, docente(s) y AEC podrán conocer la situación de desarrollo y aprendizaje en la que se encuentra la niña o niño al momento del término del periodo de actividades. Todo esto siempre de acuerdo con la dinámica particular de cada contexto donde se realiza la actividad educativa.



En el caso de la atención a la población infantil migrante se sugiere realizar por lo menos dos sesiones de evaluación registrando en el reporte la fecha del periodo correspondiente.

Se muestra el ejemplo de Reporte propuesto:

Reporte de Evaluación de la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante				
Ciclo escolar:				
Datos del niño (a):				
Nombre:		Lengua Indígena:		
Edad:		CURP:		
Datos de la escuela:				
Nombre:		Localidad:	Municipio: Docente:	
Avances del niño (a):				
El docente registrará sus observaciones sobre los avances del niño(a), apoyándose en los concentrados que el docente previamente elabore sobre logros del desarrollo y el aprendizaje y aprendizajes esperados.				
Ámbito de acción educativa: Identidad, personal, social, cultural y de género				
	Aprendizajes esperados	Fechas de Evaluación		
		Noviembre	Marzo	Julio
1	Controlan y coordinan movimientos de las diferentes partes de su cuerpo, lo que les permitirá extender sus posibilidades de acción, influencia, control y satisfacción de necesidades e intereses a partir del juego, la indagación y otras actividades.			
2	Descubren capacidades y las características físicas, intelectuales y emocionales propias y las de los otros. Manifiestan sus gustos, necesidades e intereses. Identifican cómo sus acciones influyen en otros, lo que les permite tomar decisiones y ejercer control de sus emociones y conductas.			
3	Se definen e identifican como miembros de una familia y de un grupo social, y diferentes de otras personas.			
4	Sostienen una relación armónica con los integrantes de la familia y la comunidad, ampliando progresivamente sus interacciones sociales, sobre todo mediante el juego y la exploración.			
5	Empiezan a practicar normas de convivencia y de colaboración de acuerdo con su edad; a compartir objetos y aceptar lo que otros hacen.			
6	Identifican, experimentan y acompañan expresiones culturales y sociales en diferentes manifestaciones de los grupos a los que pertenecen.			

Ámbito de acción educativa: Lenguaje, comunicación y expresión artística

	Aprendizajes esperados	Fechas de Evaluación		
		Noviembre	Marzo	Julio
1	Se comunican paulatinamente a través de la expresión gestual, corporal, preverbal y verbal; expresan oralmente con palabras-frase y frases simples sus estados de ánimo, opiniones, vivencias, conocimientos, capacidades, sensaciones, situaciones de salud y emergencia.			
2	Identifican a través de la expresión gestual, corporal, preverbal y verbal los mensajes que intencionadamente les comunican las personas.			
3	Reconocen por sus sonidos los patrones de entonación y rítmicos de las lenguas que se hablan en su contexto.			
4	Expresan gráficamente ideas, vivencias, deseos y pensamientos; identifican personas, objetos, animales, hechos, fenómenos y situaciones en imágenes.			
5	Manifiestan sus emociones, sentimientos, fantasías e ideas a través de diferentes expresiones estéticas-artísticas; disfrutan las producciones artísticas de otros: experimentan con ritmos, colores, texturas; juegan imaginando situaciones y representando personas, animales u objetos.			

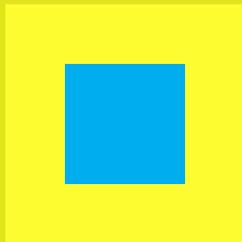
Ámbito de acción educativa: Pensamiento lógico-matemático

	Aprendizajes esperados	Fechas de Evaluación		
		Noviembre	Marzo	Julio
1	Identifican las características físicas y propiedades de objetos, personas, animales y plantas que los rodean; tienen preferencias al respecto.			
2	Identifican la secuencia de objetos, acontecimientos y fenómenos cotidianos.			
3	Reconocen la posición de los objetos y personas de su entorno en relación consigo mismos; establecen relaciones espaciales, de peso, fuerza, volumen, capacidad, medición entre diversos objetos y situaciones; reconocen en ello la función de su cuerpo.			
4	Repiten oralmente los números en situaciones cotidianas de su vida.			

Ámbito de acción educativa: Interacción con el mundo				
Aprendizajes esperados		Fechas de Evaluación		
		Noviembre	Marzo	Julio
1	Exploran, discriminan, experimentan, investigan y disfrutan mediante los sentidos y capacidades motrices, los diferentes estímulos del medio natura-sociocultural.			
2	Cooperan en acciones de prevención del ambiente y de cuidado de los recursos naturales.			
3	Identifican la importancia de la relación de su grupo cultural y social con la naturaleza, sus elementos y sus fenómenos.			
4	Observan, experimentan y describen permanencias, transformaciones y cambios de los elementos de su entorno.			
5	Relacionan causas y consecuencias de los acontecimientos naturales y sociales.			
6	Utilizan diversos materiales que son producto de la tecnología; se interesan por su origen y proponen soluciones con los recursos disponibles en el medio.			
Ámbito de acción educativa: Salud				
Aprendizajes esperados		Fechas de Evaluación		
		Noviembre	Marzo	Julio
1	Distinguen partes de su cuerpo, anatómicas y fisiológicas; sus funciones y cuidados básicos.			
2	Solicitan, cuidan y participan en prácticas de alimentación.			
3	Practican hábitos de cuidado, limpieza y aseo personal de alimentos, de la casa, del medio y otros.			
4	Previenen accidentes; reaccionan ante emergencias.			
5	Valoran su salud y la de los otros, así como el medio natural y social.			
6	Identifican y manifiestan sus necesidades, intereses, deseos y emociones.			
7	Realizan actividades y ejercicios físicos de acuerdo con sus pautas culturales y sociales.			

VALORACIÓN DE CONOCIMIENTOS ORIGINARIOS

Conocimientos originarios					Fechas de Evaluación		
					Noviembre	Marzo	Julio
Recomendaciones generales para favorecer el avance en el desarrollo y aprendizaje del niño(a).							
Nombre y firma del docente:					Datos de la madre, padre o tutor o Agente Educativo Comunitario:		
Nombre y firma del director:					Firma Noviembre:		
Inasistencias	Nov.	Mar.	Jul.	Total:	Firma Marzo:		
Lugar y fecha de expedición :					Firma Julio:		



**6. USO DE LOS RESULTADOS PARA
POTENCIALIZAR EL DESARROLLO Y EL
APRENDIZAJE**



La evaluación en la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante tiene relevancia cuando se plantea la pregunta: ¿Cómo usar la información que se obtiene a través de los diferentes instrumentos para reorientar la acción de la práctica educativa y potenciar el desarrollo y el aprendizaje de niñas y niños? Las anotaciones en el diario de campo cobran sentido cuando se usan como sustento para hacer registros en las rúbricas o en los concentrados, o bien cuando las producciones del portafolio que muestran evidencias del logro se comparan con los registros en los concentrados y se hacen correcciones o precisiones. La lectura de la información sistematizada a través de los concentrados permite al docente contar con una visión panorámica de su grupo, al reconocer los logros del desarrollo y el aprendizaje en los que a nivel grupal se muestran avances y aquellos en los que se requiere trabajar o profundizar.

La información que resulta de la evaluación puede ayudar a reconocer los avances y los pendientes en cada uno de los ámbitos de acción educativa, identificando los aprendizajes esperados con más o menos manifestaciones logradas a nivel grupal. Con base en estos datos grupales se pueden revisar los portafolios de evidencias y tratar de identificar los procesos que han seguido quienes han avanzado más rápido, así como quienes han avanzado más lento y los que han tenido dificultades.

El uso de la información que resulta de la evaluación depende de cada centro y cada zona de supervisión. Aquí se plantean tres ejemplos:

- a) La formación profesional.
- b) La inclusión curricular.
- c) La participación de los agentes educativos comunitarios.

La formación profesional

La revisión de la información que arrojan los concentrados a nivel de zona puede mostrar que los logros han sido menores en el ámbito de lenguaje, comunicación y expresión estética, así como en pensamiento lógico-matemático. También se ha observado que las y los docentes no han elaborado rúbricas para la valoración de conocimientos y pedagogías originarias. En la sesión del Consejo Técnico de Zona, surge una interrogante: ¿Qué relación existe entre los bajos niveles de logro de las niñas y niños en lenguaje, comunicación, expresión estética y pensamiento lógico-matemático con la ausencia de un desarrollo curricular local? Es aquí donde la información que resulta de la evaluación se convierte en la base para reorientar la Ruta de mejora hacia la construcción de herramientas para la contextualización y la diversificación curricular.

La inclusión curricular

El análisis de los resultados de evaluación implica la consideración de cómo se está atendiendo la diversidad lingüística, cultural y de capacidades que se tiene en cada uno de los grupos de la zona escolar. Se establece como acuerdo que en cada centro y como parte de la planificación didáctica van a incorporar situaciones que “nacen” de las prácticas socioculturales con un alta valoración de los conocimientos y las pedagogías originarias, así como con actividades para niños con alguna discapacidad (niños con Síndrome de Down, sordomudos, ciegos, entre otros) y para niños sobresalientes.

La participación de los AEC

En la revisión se reconoce que la participación de madres, padres, abuelos, hermanos mayores y demás AEC es mínima. En uno de los centros ya se solicitó por parte de los AEC la ampliación del horario para que funcionara como guardería. Los padres ya no quieren participar activamente, por lo que se decidió realizar una reunión de demostración en el centro, además cada docente implementará actividades para sensibilizar a los padres de la importancia de apoyar el desarrollo y el aprendizaje de sus hijos de 0 a 3 años.

Lo importante del uso de la información es la toma de decisiones para poner más atención en una niña o niño, para buscar estrategias de apoyo, para dialogar con los padres de familia o los AEC. La toma de decisiones debe ir acompañada de la acción inmediata, reflejada en las actividades, situaciones y secuencias didácticas. Se trata de articular la evaluación con la acción pertinente e inmediata.



OBRAS CONSULTADAS

Anguera Arguilaga, Ma. Teresa. “La investigación Educativa” en *Revista Educar*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1986.

Ausubel, D.P. *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 1983.

Bodrova, Elena y Deborah J. Leong. *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*. México, Secretaría de Educación Pública, 2012.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Consultada el 15 de octubre de 2013 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

_____. *Ley General de Educación*. Consultada el 11 de septiembre de 2013 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Cano de Canales, Yolanda. *Los Instrumentos en la evaluación como ayuda del aprendizaje*. Lima, Ed. CONCYTEC, 1990.

Cházaro Arellano, E. H. *Integración del Modelo Pedagógico basado en la Sabiduría Nativa. Cerrando el círculo del aprendizaje*. Tesis de Doctorado. México, 2012.

Gimeno Sacristán. *Comprender y transformar la enseñanza*. México, Editorial Morata, 2005.

Ignacio Felipe, Esperanza. *Nahuas de la montaña*. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo. México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2007.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. *Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca*. México-Oaxaca, 2010.

Ministerio de Educación de la República del Perú. *Guía de Evaluación de Educación Inicial*. Lima, Dirección de Educación Inicial, 2006.

Moctezuma Zamarrón, José Luis y López Aceves, Hugo. *Mayos*. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo. México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2007.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural*, consultado el 9 de abril de 2013 en <http://www.cdi.gob.mx/lenguamaterna/declaracionuniv.pdf>

Olvera Rosas, Alicia Xochitl y otros. *Telar de cintura*. México, Dirección General de Culturas Populares, Unidad Regional Puebla, Gobierno del Estado de Puebla y Comisión Puebla del V Centenario, 1990.

Olvera Rosas, Alicia Xochitl. “Marcos Curriculares para atender la diversidad étnica” en *Transformación posible de la educación para la niñez indígena*. Contextos, alianzas y redes. México, SEP, 2010.

Ortiz Garay, Andrés. *La Cavapizca: Una ceremonia de los Guarijíos de Sonora*. Consultado el 8 de mayo de 2014 en <http://www.mexicodesconocido.com.mx/lacavapizca-unaceremoniadelosguarijiosdesonora>

Pérez, Rocha Manuel. *Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa. Evaluación y Autoevaluación. Algunas definiciones*. SEP. Consultado el 10 de octubre de 2013 en: <http://www.ciees.edu.mx/ciees/documentos/publicaciones/seriedemateriales/serie27.pdf>

Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Subsistema de Educación Inicial Bolivariana Currículo y Orientaciones Metodológicas*. Caracas, Sistema Educativo Bolivariano, 2007.

Secretaría de Educación Pública. *Plan y Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Educación Indígena. México, SEP, 1988.

_____ *Manual para la Promotora de Educación Inicial Indígena*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena. México, SEP, 1993.

_____ *Lineamientos de la Educación Inicial para Zonas Indígenas*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena. México, SEP, 1994.

_____ *La Educación Inicial Intercultural Bilingüe. Orientaciones y sugerencias para la práctica docente*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena. México, SEP, 1999.

_____ *Lineamientos de la Educación Inicial Indígena*. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Indígena. México, SEP, 2009

_____ *Marco Curricular de la Educación Inicial Indígena, un campo de la diversidad*. Fascículos II, III, IV, V, VI, VII. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Indígena. México, SEP, 2010.

_____ *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie Herramientas para la Evaluación en Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. México, SEP, 2012.

_____ *Cuaderno Guía del Docente. Activi-*

dades para la Educación Inicial Indígena y de la Población Migrante. Subsecretaría de Educación Básica. Dirección General de Educación Indígena. México, SEP, 2012.

_____ *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente*. Subsecretaría de Educación Básica, México, SEP, 2013.

_____ *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. Subsecretaría de Educación Básica, México, SEP, 2013.

_____ *Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. Consultado el 20 de septiembre de 2013: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&rfec=20/09/2013

_____ *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular. México, SEP, 2013.

_____ *Programa Sectorial de Educación*. Consultado el 15 de junio de 2014 en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Woolflok, Anita E. *Psicología Educativa*, México, Editorial Prentice Hall, 1999.