

28

EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE EVALUATION OF LEARNING

Dra. C. Maritza Librada Cáceres Mesa¹

E-mail: mcaceres_mesa@yahoo.com

Lic. Laura Elizabeth Gómez Meléndez¹

E-mail: laugm_85@hotmail.com

Dra. C. Maricela Zúñiga Rodríguez¹

E-mail: innomary@hotmail.com

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Estados Unidos Mexicanos.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Cáceres Mesa, M. L., Gómez Meléndez, L. E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63), 196-207. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

En este artículo se discute el papel del docente en la evaluación del aprendizaje, identificando la importancia que tiene la evaluación para comprender y mejorar los aprendizajes de los alumnos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las instituciones escolares. Se hace referencia a las funciones que debe asumir la evaluación para ser un proceso permanente y participativo que enriquezca a quienes intervienen en ella, así como los tipos de evaluaciones que deben implementarse para que sea una experiencia formativa para los estudiantes, resaltándose el papel del docente. Con base en esto, se aborda el papel del docente situándonos en uno de los niveles de la educación básica en México, considerado como uno de los pilares en los cuales se fundamentan los aprendizajes y el desarrollo futuro del ser humano, esto es la educación preescolar, en la cual se detecta el papel que se ha asignado a las educadoras en la evaluación de acuerdo con el currículo prescrito, contrastándolo con lo que sucede al llevarlo a la acción. Las conclusiones se presentan en dos planos, las referidas al papel de cualquier docente respecto a la evaluación del aprendizaje y las concernientes al papel de las educadoras y lo que se necesita para que se concrete en la práctica.

Palabras clave:

Evaluación del aprendizaje, papel del docente, preescolar, currículo.

ABSTRACT

In this article the role of the teacher in the evaluation of learning is discussed, identifying the importance of evaluation to understand and improve the learning of students and teaching and learning practices that developed in school institutions. Reference is made to the functions that the evaluation should consider as a permanent and participatory process that enriches those who participate in it, as well as the types of evaluations that must be implemented to be a formative experience for students, highlighting the role of the teacher. Based on this, the role of the teacher is approached placing us in one of the levels of basic education in Mexico, considered one of the pillars on which learning is based and the future development of human being, this is preschool education, in which it is detected the role that has been assigned to the educators in the evaluation according to the prescribed curriculum, contrasting it with what happens when taking it into action. The conclusions are presented in two planes, those referred to the role of any teacher regarding the evaluation of learning and those concerning the role of educators and what is needed to be realized in practice.

Keywords:

Evaluation of learning, role of teacher, preschool, curriculum.

INTRODUCCIÓN

La profesión docente está relacionada de forma intrínseca con la evaluación de los aprendizajes. La realizamos constantemente siguiendo unos criterios preestablecidos, pero ¿evaluamos bien?, ¿adoptamos criterios correctos?, ¿evaluamos cómo nos evaluaron a nosotros? (Álvarez, Méndez, 2001).

La evaluación es uno de los temas de gran relevancia en la actividad educativa porque tiene un enorme potencial para promover y sostener el cambio (Ravela, 2009). De acuerdo con Martínez (2003), comprende una amplia variedad de actividades según los sujetos, los aspectos que evalúe y los propósitos a los que sirva, puede dirigirse a los alumnos, los docentes, el currículum, las escuelas y el sistema educativo. Es un término que evoca diferentes significados según los autores que la definan. *“Algunos la perciben como un juicio sobre la calidad. Otros como un modo sistemático de examinar temas importantes. Aún hay otros que la conciben como una actividad diaria que llevamos a cabo siempre que tomamos una decisión... Algunas veces se ve... como un instrumento constructivo para llevar a cabo mejoras e innovaciones. Otras veces como una actividad destructiva que amenaza la espontaneidad y paraliza la creatividad. A veces es mucho más, pero su función esencial es la de establecer el mérito de algo”* (Moreno, 2010, p. 13)

A pesar de los diversos significados que puedan atribuírsele, algo que ha de tenerse claro es que toda evaluación ya sea dirigida a profesores, estudiantes o al sistema educativo siempre tiene como finalidad primera valorarlo para su mejora y perfeccionamiento.

En el caso de la evaluación del aprendizaje que es la que interesa en este artículo, según Moreno (2010), ha estado vinculada al concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos disciplinares (valoración de resultados) manteniendo una visión examinadora y de control, restringida al aprendizaje de los alumnos, sin embargo como este autor lo menciona, la evaluación atravesó por diversos cambios que llevaron a que en ella se consideraran elementos que no son cuantificables, que “escapan de lo real”, es decir subjetivos, ampliándose con esto el contexto de la evaluación y buscándose que fuera holística, apegada al contexto real de actuación del alumno, diseñada y desarrollada por el profesor; referentes que han sido sustentados en el ámbito de los diferentes enfoques curriculares, donde la obsesión por el control ha matizado los modelos de actuación docente en el ámbito de la tradicionalidad de su práctica.

En tal sentido la evaluación va más allá de la medición de conocimientos que es la dimensión más simple de la

evaluación de los alumnos según Santos (1998); la cual se redimensiona a través del acompañamiento didáctico a los estudiantes, donde se favorece relaciones interpersonales afectivas, a través de las cuales se promueven ambientes de aprendizajes que aseguran que éste sea eficaz, profundo y significativo, lo cual impacta de forma relevante en el nivel básico, pues es el camino para la mejora en los resultados de los alumnos; pues según las aportaciones de Álvarez & Méndez (2001), resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas.

Aunque existen diversas concepciones sobre la evaluación del aprendizaje actualmente se evalúa para mejorar los procesos, se asume que la evaluación es una función básica e ineludible en el proceso de intervención educativa que permite descubrir cualquier faceta de su realidad y formular un juicio de valor para tomar decisiones, siendo una herramienta poderosa para la mejora de procesos y programas porque pone de manifiesto los logros e insuficiencias (Lara, Pérez & Navales, 2008). De acuerdo con Moreno (2010), *“la evaluación es buena sólo si sirve para enriquecer plenamente a las personas que en ella intervienen... la información que genera la evaluación debe ser oportuna y clara, comprensible para los evaluados. También ha de servir al docente para que analice y reflexione acerca de su práctica, brindarle datos para tomar decisiones informadas que le permitan reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje... debe dirigirse a juzgar el valor tanto de los aprendizajes alcanzados como de los procesos que los han desarrollado”*. (p. 9)

Esto nos lleva a reconocer los múltiples beneficios que se pueden encontrar en la evaluación no solo en el plano de los aprendizajes sino en las prácticas de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo los docentes en los diferentes ambientes de aprendizajes; aula, real y virtual, siendo fundamental para ello, que ésta se oriente a enriquecer a quienes participan en el proceso, en específico a los alumnos como constructores de su propio conocimiento, que sea una evaluación *in situ* y clara para todos los implicados (alumnos, docentes, padres de familia y comunidad educativa en general); lo cual nos sitúa ante un tema inagotable, en el ámbito de sus aportaciones a las prácticas educativas contemporáneas, para hacer de éstas verdaderos escenarios de aprendizajes.

En este ámbito resulta oportuno retomar las aportaciones de Coll (2001), en relación al concepto de aprendizaje, cuando precisa su comprensión desde un enfoque constructivista de naturaleza sociocultural y situada, es entendido como un proceso de construcción de conocimientos por parte del alumno; la enseñanza a su vez es conceptualizada como un proceso sostenido en el tiempo

de guía y ayuda del profesor al aprendizaje del alumno, donde la evaluación condiciona una valoración justa del aprendizaje, por lo que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos interrelacionados con una intención común.

DESARROLLO

La calidad de la enseñanza constituye un tema recurrente en los debates educativos actuales en los ámbitos nacional e internacional, donde se ha recuperado de manera enfática el papel de la práctica docente, la cual demanda de la generación de estrategias de trabajo colegiado, lo cual supone un cambio sustancial que incentive la innovación de los procesos académicos en el ámbito de la reflexión individual y colegiada de los docentes, donde suscite como interrogantes el cómo emplear la evaluación para ayudar que todos los alumnos quieran a aprender y a la vez se sientan capaces de hacerlo (Moreno, 2017).

De igual forma la calidad del aprendizaje ha retomado un lugar prioritario en la agenda educativa de organizaciones internacionales, pues ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística saberes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente (Gairín Sallán, Armengol Asparó, Gisbert Cervera, José García, Rodríguez Gómez & Cela Ranilla, 2009).

En este ámbito la evaluación se ha convertido en la piedra angular del sistema educativo, lo cual refrenda Santos (2016), cuando refiere que no se puede comprender la enseñanza sin tenerla en cuenta, la evaluación condiciona todo el proceso y marca el camino hacia el éxito o el fracaso en el aprendizaje que logran los estudiantes. Al respecto Moreno (2016) explica que *“aprender de forma significativa y relevante depende de muchos factores que se encuentran en interacción, en los entornos educativos formales la evaluación tiene un peso privilegiado y para la mayoría de los alumnos, constituye la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje. Dicho de otro modo aprenden para la evaluación”*. (p. 18).

Así mismo, Moreno (2017), sostiene que muchas veces en nuestro país *“la evaluación se basa en malos hábitos copiados del pasado y la ausencia de pensamiento crítico y que por lo tanto no toda evaluación tiene como prioridad la mejora de la educación”*. (p. 157)

Al respecto vale entonces decir que, según la forma de evaluación que aplique el docente será el aprendizaje que los estudiantes logren, ya que de acuerdo con Santos (1998), la evaluación es ante todo un proceso de aprendizaje del profesor, a través de ella comprende si el aprendizaje se ha producido o no y por qué, cómo se

establecen los vínculos entre los alumnos y profesores, cómo se utilizan los resultados, para entender y mejorar la práctica y cómo estar seguros de que los instrumentos, procedimientos y puntuaciones de evaluación sirven para ayudar a que los alumnos quieran aprender y se sientan capaces de aprender (Moreno, 2017).

Por lo que el valor principal de la evaluación en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje radica en la comprensión que genera en los docentes, en relación a qué nuevas estrategias debe integrar en su práctica, por lo que el sentido de la evaluación se revitaliza en la toma de decisiones académicas, a lo que Santos (1998) argumenta que *“evaluar es comprender”*, cuyos resultados condicionan la toma de decisiones efectivas.

En tal sentido para que la evaluación produzca la mejora de los aprendizajes y enriquezca a alumnos y docentes, según Santos (2016), éstos últimos han de priorizar en ella las *“finalidades pedagógicamente ricas”* (comprender, mejorar, aprender, motivar y diagnosticar), frente a las *“pobres”* (medir, comparar, clasificar y seleccionar) y *“erradicar”* las funciones espurias (jerarquizar, controlar, imponer).

Esto se sustenta en la premisa (Moreno, 2017) de que *“una evaluación pobre, da lugar a una enseñanza pobre”* y como consecuencia, se genera un aprendizaje superficial que no trasciende en los saberes a lo largo de toda la vida. Por lo que se considera que es necesario concebir a la evaluación como una experiencia de aprendizaje en sí misma, como un proceso continuo en el que los alumnos tienen la oportunidad de adquirir nuevos aprendizajes, reforzar saberes previos y sobre todo tener la confianza que continúan aprendiendo en el futuro

Las propuestas actuales de evaluación abogan, por una evaluación que incluya, además del conocimiento, más información sobre su desarrollo educativo que permita a maestras y maestros, entender el proceso de aprendizaje y monitorear el progreso, con el fin de establecer una cultura de evaluación en el aula (Airasian, 2002).

El propósito de la evaluación es emitir juicios a partir de la información recabada, para apoyar la toma de decisiones con el fin de mejorar el proceso evaluado (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Por ello, es necesario que la evaluación recabe información suficiente, variada y pertinente sobre el proceso de aprendizaje, para lo cual se requieran diversas estrategias acordes al desarrollo de competencias, que no solamente privilegien los conocimientos, sino que permitan, además, recuperar las habilidades y actitudes que movilizan las y los estudiantes mientras se enfrentan a una actividad determinada.

La evaluación es el proceso de identificar, obtener información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Esta definición de evaluación resalta la importancia del proceso de recolección, sistematización y análisis de la información recopilada, así como la utilidad que se le da. De hecho, el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar (Stufflebeam & Shinkfield, 1987), el fin último no es demostrar lo que no se sabe, ni poner en relieve los errores de los estudiantes para sancionarlos, por el contrario, la información recopilada debe proporcionar una panorámica de la situación actual del objeto de evaluación, así como los elementos para emitir un juicio de valor, con el fin de intervenir y mejorar el proceso educativo.

Además, dicha panorámica tiene que brindar elementos para reconocer el grado o nivel en que se encuentra el objeto evaluado; de hecho el término evaluación se asocia con cuán efectivo o inefectivo, cuán adecuado o inadecuado, cuán bueno o malo, cuán valioso o invalorable, y cuán apropiado o inapropiado es una acción, proceso o producto en términos de las percepciones de la persona que hace uso de la información que proporciona un evaluador (Isaac & Michael, 1981). Si las estrategias que se utilicen para evaluar no proporcionan esta información, entonces no se pueden considerar como una verdadera evaluación.

A lo que Moreno (2017), refiere que las evaluaciones de aula deben generar confianza en los alumnos como aprendices y a la vez ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, por lo que el docente debe promover un proceso de interacción y retroalimentación sistemática, en función de recuperar el papel de la evaluación para el aprendizaje, lo cual impacta en su concreción a lo largo de toda la vida.

Todo ello condiciona un gran desafío en las prácticas de los docentes contemporáneos en cualquier nivel educativo, pues su comprensión cualitativa, flexible y orientada a la mejora, condiciona según Escudero (2010), la integración de experiencias prácticas innovadoras, las que favorecen el marco integrador de la evaluación en el nuevo marco pedagógico, al respecto refiere algunas de ellas:

- Fomentar la acción colegiada entre profesores.
- Mantener un diálogo colaborativo con los estudiantes en los ámbitos curricular, didáctico y

evaluativo. (Potenciando la participación activa y la co-responsabilidad).

- Generar buenas expectativas entre los estudiantes. (Ser consciente de que el fracaso no motiva, pero sí el éxito, de que motiva comprobar que se espera más de nosotros y también el saber cómo podemos corregir nuestros errores.
- Evitar, también, transmitir la idea de que hay alguien predestinado al fracaso).
- Establecer con claridad y publicitar los objetivos perseguidos en el curso y los criterios de evaluación. (Ser consciente de que motivan los objetivos relevantes y bien definidos).
- Cuidar especialmente la alineación, la sintonía, de la metodología didáctica y la de la evaluación con las competencias y objetivos perseguidos.
- Partir de los conocimientos previos.
- Atender la diversidad de intereses, motivaciones, capacidades y modos de aprender.
- Diversificar las tareas y los escenarios de aprendizaje.
- Fomentar el aprendizaje activo.
- Fomentar el aprendizaje autónomo (Equilibrar la independencia del estudiante y la acción directiva del profesor).
- Plantear problemas de aprendizaje abiertos (auténticos) y fomentar la resolución cooperativa.
- Proporcionar "feedback" de manera sistemática. (Corregir errores antes de que se conviertan en sistemáticos. Fomentar la autorregulación en el aprendizaje).
- Aprovechar la perspectiva multifuncional de la evaluación. (Utilizar la evaluación como elemento de regulación curricular y didáctica. Aprovechar el efecto motivante de la evaluación).
- Controlar y aprovechar los efectos reactivos de la evaluación.
- Plantear la evaluación con perspectiva ecléctica e integradora. (Aprovechar la utilidad de todos los procedimientos de evaluación y triangular e integrar las informaciones.
- Optimizar los procedimientos de evaluación según su finalidad, los objetivos y los contenidos.
- Cuidar la validez de contenido en la evaluación, especialmente en la sumativa.
- Asumir con naturalidad las decisiones apreciativas bajo condiciones de control adecuadas.

Al respecto es importante considerar que las funciones que asuma la evaluación son diferentes dependiendo de

los fines a los que sirva, sin embargo una de las funciones que deben privilegiar los docentes es la formativa porque proporciona información continua para ayudar a planificar y luego producir algún objeto (en este caso el aprendizaje), se usa para perfeccionar cualquier cosa que se esté operando o desarrollando (Stufflebeam & Shinkfield, 2005).

Aunque la evaluación también puede tener una función sumativa que de acuerdo con Stufflebeam Shinkfield (2005), permite calcular el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado, el énfasis en estos tiempos se pone en lo formativo, por las potencialidades que encierra esta evaluación.

Ahora bien, es importante tener claro que según el momento en que se desarrolle la evaluación puede clasificarse en: 1) evaluación diagnóstica, 2) evaluación formativa y 3) evaluación sumativa. *La evaluación diagnóstica* o evaluación inicial según la Secretaría de Educación Pública (2013), “se realiza previo al desarrollo de un proceso educativo con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos” (p. 25). De acuerdo con SanMartí (2008), esta evaluación tiene por objetivo determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptarlo a sus necesidades, cuando la información que se obtiene hace referencia a un colectivo (grupo-clase) se denomina *prognosis* y cuando es diferenciada (de cada alumno/a) se llama *diagnosis*.

Las dos modalidades de evaluaciones de acuerdo con el autor mencionado son fundamentales (prognosis y diagnosis) para el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje porque posibilitan la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado y para que éstos logren con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La información que se recoge mediante la evaluación diagnóstica evalúa conocimientos previos de los estudiantes al comenzar un ciclo o actividad de aprendizaje, debe permitir la exploración y conocimiento de cada alumno acerca de: 1) el grado de adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje; 2) las ideas alternativas o modelos espontáneos de razonamiento y de las estrategias espontáneas de actuación; 3) las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje y 4) las representaciones que se hacen de las tareas que se les proponen.

Por ello el docente debe obtener esta información a través de diversos instrumentos como cuestionarios abiertos y redes sistemáticas, cuestionarios de opción múltiple, pautas de observación, entrevistas, entre otros. Ello

permitirá la adecuación de la planificación a las necesidades de los alumnos y que éstos tomen consciencia de cuál es su punto de partida.

Por su parte la *evaluación formativa*, también llamada *evaluación de proceso* de acuerdo con lo sistematizado por SanMartí (2008) es “un término que fue introducido en el año de 1967 por Scriven para referirse a los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizajes observados en sus alumnos... tiene como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje. Se centra en comprender el funcionamiento del alumno frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado.” (p. 28).

Sobre ésta Álvarez (2008), aporta algunos elementos que permiten enriquecer lo planteado por SanMartí (2008), al afirmar que la evaluación formativa es una valoración críticamente contrastada y argumentada que da información valiosa sobre el objeto evaluado, información significativa y educativamente útil para los sujetos implicados de tal forma que la información recogida sirva de base para asegurar el continuo progreso en la adquisición y desarrollo de conocimientos.

Por tanto, como lo menciona Casanova (1998), la evaluación formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje) y supone la obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso, de manera que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones de manera inmediata, sin embargo en interacciones informales con docentes de educación básica, consideran como parámetros a considerar la asistencia a clases, la entrega de evidencias de aprendizajes en el tiempo solicitado, (enfatan en la entrega de proyectos, de actividades de trabajo grupal, entre otras), los cuales no son criterios que forman parte en la emisión de una evaluación, ni deben suponer un porcentaje en la emisión de una calificación; pero sí pueden ser aspectos de reflexión sobre la dinámica y consecuencias del trabajo desarrollado cuando se lleve a cabo la evaluación formativa (Pérez Pueyo & Tabernero Sánchez, 2008). Dichos referentes sustentan el papel del docente en el definición de criterios académicos que condicionen la evaluación formativa, los cuales deben ser dominados

por los estudiantes para, para hacer de este proceso un acto consciente.

Es por ello que en el ejercicio de reflexión individual y colegiada de los docentes se deben generar interrogantes que permitan analizar los aspectos qué han sido claves en el ejercicio de la evaluación formativa y cuáles han sido los resultados obtenidos en cada caso.

En este ámbito se retoman las aportaciones de Moreno (2011), cuando entiza que *“la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que deben dar y cómo darlos”*. (p. 125)

Retomando lo planteado por Moreno (2011), la evaluación formativa supone una evaluación participativa cuya principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje (López, Martínez & Julián, 2007), en la que como señala la Secretaría de Educación Pública (2013), el docente involucre a otros actores educativos, especialmente a sus alumnos, porque ello propicia que aprendan a regular sus procesos de aprendizaje.

En esta virtud la evaluación formativa ha de promover los siguientes tipos de evaluaciones formativas: *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación* (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 30). Estos tipos de evaluaciones de acuerdo con el Plan de estudios (2011) de la Educación básica en México se refieren a lo siguiente: *“La autoevaluación busca que conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y sus actuaciones, y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva... representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento. La heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente”*. (p. 30)

La evaluación sumativa por su parte, promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno al concluir una secuencia o situación didáctica, se basa en la recopilación de información acerca de los resultados de los alumnos, de los procesos, las estrategias y las actividades que ha utilizado el docente y que le han permitido llegar a dichos resultados (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2013). Ésta busca establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene esencialmente una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema, pero también puede tener una función formativa de saberes si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado y si tienen los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos en que es necesario modificar en una repetición futura la misma secuencia de enseñanza y aprendizaje (SanMartí, 2008).

Es importante considerar que la evaluación como proceso que genera información útil para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, tiene un alto valor retroalimentador que debe hacerse presente en cualquier nivel educativo, al respecto Ávila (2008), dice: que *“la retroalimentación es un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que sabe, sobre lo que hace y sobre la manera en cómo actúa. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto nos permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. Por esta razón, se puede decir que es una herramienta efectiva para aprender como los demás perciben las acciones, conocimientos, palabras y trabajos de la persona en cuestión y permite que ésta le dé a conocer a los demás sus percepciones”*. (p. 5).

Para que la retroalimentación sea efectiva el docente de acuerdo con la autora mencionada ha de brindarla de manera oportuna, eficaz, creando la atmosfera propicia para que se dé la comunicación entre el alumno y el docente.

El docente según Anijovich, et al. (2010), puede hacer uso de la retroalimentación individual o grupal, centrándose en la tarea más que en el autoestima, ya que explica que aunque las retroalimentaciones que atienden a la autoestima tienen efectos positivos en el aprendizaje y pueden provocar mejoras a partir del incremento en la autoconfianza y en la capacidad de logro, pueden inducir a un efecto contrario, en donde el alumno apoyado en comentarios positivos no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo.

Con estas ideas se da paso a la discusión del papel que puede desempeñar el docente de preescolar en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, desde lo que se plantea a nivel discursivo en el currículum prescrito y lo que sucede en la práctica.

Por tanto, desde esta perspectiva, la evaluación resulta un instrumento poderoso para constatar la calidad del proceso educativo y a la vez permite reconocer la concreción de las intenciones educativas que configuran la práctica docente en el nivel preescolar (Coll, 2001).

En este sentido, conviene preguntarse qué papel puede desempeñar el docente representado en la figura de la educadora en el nivel de educación preescolar en México con respecto a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos para que ésta logre constituirse en un proceso enriquecedor, participativo, motivador que conduzca a la comprensión y mejora de los aprendizajes y de la práctica educativa que se realiza en los Jardines de Niños.

Al hacerlo nos encontramos con que su papel es muy importante porque cada profesor-educadora, instrumenta la evaluación de acuerdo con sus condiciones, concepciones y creencias acerca de lo que significa el aprendizaje escolar y su valoración, como lo refiere Moreno (2016).

Esto se explica en razón de que la evaluación no se da en una campana de cristal, sobre ella inciden factores de diversa índole, por ello Santos (2003), plantea que *“ninguno de los profesionales que trabaja en una institución haría el mismo tipo de evaluación”*: (p. 69)

Al respecto se encuentra que en la educación preescolar por más de 14 años ha imperado una concepción de la evaluación cualitativa que comenzó a vislumbrarse en el programa de preescolar 2004 aunque no se planteó de forma explícita, sin embargo de acuerdo con Gómez & Seda (2008), se reconoció que tiene esa naturaleza al señalar que debía ser continua, orientada a identificar los avances y dificultades de los alumnos en el aprendizaje, observando cómo actúan, cómo resuelven problemas, cómo participan con sus compañeros. Es hasta el Programa de Estudio 2011, Guía para la Educadora, donde ya se encuentra el planteamiento de manera puntual, acerca de que en la educación preescolar la evaluación es de carácter cualitativo, centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje.

La evaluación de acuerdo con los planteamientos del programa anterior que sustenta al vigente, es un proceso que permite comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias respecto a una situación didáctica al comenzar el ciclo escolar, un periodo de

trabajo o una secuencia de actividades en relación a las metas y propósitos establecidos en el programa educativo (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2004).

En esta virtud en el Programa de Estudio 2011, Guía para la educadora, aún vigente en México, se establece que se evalúan los siguientes aspectos:

- Los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados.
- Los estándares curriculares y las competencias que van logrando los niños.
- La intervención docente: la identificación de rasgos que la caracteriza por ser o no facilitadora de ambientes de aprendizaje (la planificación, las formas de relación con los niños, el trabajo colaborativo entre docentes, entre otras).
- Las formas de organización del grupo en relación con los tipos de actividades.
- La organización y el funcionamiento de la escuela, el aprovechamiento del tiempo para privilegiar las actividades para el aprendizaje.
- La participación de las familias, en actividades educativas para apoyar a sus hijos (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 182).

Se reconoce que la evaluación es la base para que las educadoras tomen decisiones y realicen los cambios necesarios en su acción docente o en las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al logro de los aprendizajes de sus alumnos a partir de la valoración de sus aciertos en la intervención educativa, la pertenencia de la planificación y su adecuación a sus necesidades, la mejora de los ambientes de aprendizaje en el aula, las formas de organización, las relaciones que se establecen en el grupo, el aprovechamiento de los materiales didácticos, la adecuación y pertinencia de la selección y orden de los contenidos abordados con sus alumnos, entre otros. La evaluación cualitativa en preescolar asume una función esencial y exclusivamente formativa como se señala en los programas de preescolar 2004 y 2011, por ser un medio para el mejoramiento del proceso educativo, teniendo tres finalidades principales que son:

- Constatar los aprendizajes de los y las alumnas—sus logros y las dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas en el conjunto de los campos formativos—como uno de los criterios para diseñar las actividades adecuadas a sus características, situación y necesidades de aprendizaje.

- Identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, incluyendo la práctica docente y las condiciones en que ocurre el trabajo educativo, como base para valorar su pertinencia o su modificación.
- Mejorar—con base en los datos anteriores—la acción educativa de la escuela la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 131).

Al analizar la evaluación en este nivel educativo se encuentra que a pesar del tiempo que ha transcurrido desde que se ha planteado la evaluación cualitativa en preescolar y del dominio conceptual que parecen tener algunas de las educadoras mexicanas sobre este tipo de evaluación, aún existen grandes desafíos en esta materia, ya que no ha logrado concretarse en su práctica de enseñanza y aprendizaje al igual que la evaluación formativa, esto se debe a factores como los siguientes:

- La complejidad que implica llevar a cabo una evaluación cualitativa que comunique con mayor poder de convicción los logros educativos del nivel preescolar (Gómez & Seda, 2008).
- La creencia en algunas educadoras de que la evaluación en preescolar debería ser cuantitativa, con exámenes y entrega de boletas para lograr su reconocimiento por parte de los padres de familia (Gómez & Seda, 2008).
- Las dificultades que han venido mostrando las educadoras a lo largo del tiempo para implementar las prácticas de evaluación como lo marca el Programa de Educación Preescolar en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (Martínez & Rochera, 2010) y ahora el programa de estudio 2011, los dos bajo un enfoque de competencias, como son diseñar y evaluar diferentes actividades que favorezcan la misma competencia en todos los alumnos y recuperar los aprendizajes realizados en el momento en que tienen lugar.
- La emergencia con que fue implementado el enfoque de competencias en la educación básica (Moreno, 2016).
- La falta de claridad respecto a cómo planear la evaluación de las competencias en los procesos formativos, en muchas escuelas e instituciones educativas, las y los docentes no poseen los elementos mínimos para establecer estrategias e instrumentos de evaluación de competencias pertinentes con sus alumnos por falta de formación en el área, hay quienes no comprenden el nuevo enfoque de la evaluación y consideran que se trata de una moda más en la pedagogía, que pronto pasará, de allí que, a veces, los términos como

“aprendizajes esperados”, “indicadores”, “niveles de desempeño”, “evidencias”, etc., sean vistos como simples palabras semejantes a los temas, subtemas y objetivos de la evaluación tradicional (Tobón, 2011).

- La falta de formación de los docente en la evaluación (Moreno, 2016).
- La carencia de instrumentos para evaluar aprendizajes (Cardemil y Román, 2014) y competencias en la educación infantil o preescolar (Marín, Guzmán & Castro, 20012; ACUDE, 2008).

A pesar de lo que se ha mencionado hasta ahora, respecto a las diversas problemáticas y porque no decirlo vacíos existentes en el campo de la evaluación de aprendizajes en preescolar, como resultado del análisis del Programa de Estudios 2011, Guía para la Educadora, SEP, se ha identificado que se ha asignado un papel muy importante a las educadoras, considerándolas un factor clave porque establecen el ambiente de aprendizaje, plantean las situaciones didácticas y buscan diversos motivos para despertar el interés de sus alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

En éste se plantea que ellas son las responsables de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que consideren convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados en sus alumnos. En éstas recae la responsabilidad de realizar la evaluación del aprendizaje por ser quienes tienen mayor cercanía con ellos y la oportunidad de observarlos en los diversos momentos y actividades que llevan a cabo durante la jornada de trabajo.

En razón de esto desde lo que plantea el currículum prescrito han de realizar diversos tipos de evaluaciones de acuerdo con los momentos que se plantean en el Programa de Estudio 2011: inicial o diagnóstica, intermedia y final y permanente (Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública, 2011).

Estos tipos de evaluaciones por el momento en que se llevan a cabo deben permitirles a: 1) conocer las características, necesidades, capacidades y saberes de sus alumnos para definir cómo y en qué orden de prioridades se considerarán los aprendizajes esperados y los campos formativos, con el fin de mantener un equilibrio al trabajar con éstos; 2) sistematizar la información que se ha obtenido de los resultados de aprendizaje hasta ese momento y confrontarlos con la evaluación inicial, para tomar decisiones que las lleven a reorientar o atender aquellos factores que están obstaculizando el avance deseado en

los aprendizajes esperados e 3) identificar el proceso que desarrollan; qué es lo que van aprendiendo y cómo lo hacen, con el fin de registrar información relevante para identificar aciertos, problemas o aspectos que se deban mejorar, que las lleven a incidir de forma inmediata en la reorientación del trabajo diario.

En este sentido, las educadoras han de promover la auto-evaluación y coevaluación entre los alumnos y la participación del colegiado y las familias, haciendo uso de medios de registro e instrumentos como los que el programa propone, que les permitan evaluar los aprendizajes de sus alumnos: a) expediente del alumno, b) diario, c) lista de cotejo, d) rúbrica y e) portafolio de evidencias.

Los planteamientos antes señalados no son menores porque sitúan a las educadoras en un escenario donde la evaluación no es un proceso segmentado o final, es un proceso permanente que ha de estar presente en todo momento en la práctica de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto no basta con solo incorporarla en la secuencia de la situación didáctica (inicio, desarrollo y cierre), sino llevarla a cabo de manera permanente como un proceso reflexivo y participativo en el que los niños tengan la oportunidad de aprender a autorregular y corregular su aprendizaje y el de los otros; a motivar e incentivar en ellos el deseo de mejorar su trabajo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida como lo plantea Moreno (2016).

Como todo proceso de evaluación debe estar sustentado en diversas evidencias que permitan a las educadoras emitir juicios de valor, retroalimentar a los alumnos y tomar las decisiones pertinentes respecto al apoyo que requiere por parte de los padres de familia, por la incidencia que tienen sobre los avances que logran los alumnos en este nivel de la educación básica.

Para que todo esto sea posible, también es necesario que las educadoras discriminen entre los instrumentos y técnicas que son adecuadas para cada tipo de evaluación, pero ello no se logrará mientras no se cubran las lagunas que presentan en su formación respecto a la evaluación y en sus concepciones acerca de lo que es la evaluación cualitativa, transitando de solo evaluar para valorar la posesión del conocimiento a valorar los procesos a través de los cuales sus alumnos adquieren el aprendizaje y cómo lo utilizan.

De lo antes mencionado, es posible afirmar que el papel de las educadoras en la práctica va más allá de lo que el currículum prescrito plantea y de lo que la mayoría logra manejar a nivel conceptual y discursivo, ya que cuando es puesto en marcha y vivenciado por ellas y por sus alumnos sufre una serie de transformaciones.

Encontrándose una distancia entre lo que éste plantea en el ámbito de la evaluación y lo que sucede en la realidad como lo han revelado algunas investigaciones existentes respecto a la evaluación en preescolar:

- La ausencia de participación de los alumnos en los procesos de evaluación y la devolución de resultados a éstos, (Martínez & Rochera, 2010).
- El uso privilegiado de la observación y del diario como formas de evaluar (Gómez & Seda, 2008; Sañudo & Sañudo, 2014).
- La falta de empleo de instrumentos focalizados y de otras formas de hacer evaluación (Sañudo & Sañudo, 2014).

Esto nos conduce a reconocer la gran complejidad que encierran las prácticas de evaluación de aprendizaje que desarrollan las educadoras, en donde tienen que poner en juego aquellos conocimientos y herramientas de las que disponen para afrontar los desafíos que implica la evaluación, sobre lo cual Moreno (2016), dice que el dominio conceptual que tengan los docentes sobre la evaluación no garantiza la transformación de sus prácticas, se hace necesario que exista una formación que les ayude a ser competentes en la evaluación y les provea de las herramientas que necesitan para hacer mejor su tarea.

Lo cual no siempre es posible como lo ha revelado el estudio realizado por Chávez (2015), ya que desde los procesos iniciales de formación las educadoras muestran dificultades en la evaluación del aprendizaje de sus alumnos que pueden ser superadas cuando se brinda una asesoría oportuna.

No obstante el camino es largo y el escenario poco alentador porque en nuestros días no se ha logrado que la evaluación ocupe un lugar importante dentro de la formación inicial y permanente de cualquier docente de la educación básica, ya sea de preescolar o de otro nivel educativo, por ser el eje a través del cual se estructura todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el cual se puede brindar una atención diferenciada y oportuna a cada alumno de acuerdo a las necesidades que presentan.

Las debilidades de las educadoras parecen perpetuarse cada vez más al no existir un acompañamiento y seguimiento a través de las asesorías técnicas y pedagógicas y de los consejos técnicos, en donde en nuestros días escasamente se dedica un espacio para que compartan instrumentos de evaluación, los analicen a detalle, diseñen nuevos y reciban asesorías que permitan atender las principales problemáticas que tienen en la instrumentación de la evaluación de aprendizajes en su aula. Todo el interés se concentra en compartir avances de los

alumnos de acuerdo a la ruta y estrategia global de mejora, compartiendo experiencias exitosas implementadas en el aula, pero sin centrarse en la evaluación que cada una lleva a cabo.

En la práctica de evaluación de acuerdo con lo que revelan los hallazgos de diversas investigaciones con respecto a los instrumentos y técnicas que emplean las educadoras al evaluar (Gómez & Seda, 2008; Barajas, 2008; Ortiz, et al., 2013; Sañudo & Sañudo, 2014), es imperioso que trasciendan del uso predilecto del diario y de la observación, al conocimiento y empleo de lo que Sañudo & Sañudo (2014), llaman “instrumentos focalizados”, de “otras formas de hacer evaluación” o de lo que Moreno (2012), llama “métodos de evaluación de competencias” considerando que este es el enfoque que asume el programa 2011.

Por lo cual reflexionando acerca de las características de la población que asiste a este nivel educativo, de los métodos que propone Moreno (2012), para la evaluación de competencias se considera como idóneos para emplear en preescolar los siguientes: 1) la observación, 2) la entrevista, 3) los proyectos, 4) el aprendizaje basado en problemas, 5) el estudio de casos, 6) las rúbricas, 7) el aprendizaje cooperativo y 8) el portafolio.

Además de éstos, partiendo de la premisa de que la evaluación en preescolar es cualitativa, debieran integrarse algunas técnicas e instrumentos propios de ésta que permitan enriquecer y ampliar la información que se recoge como las que identifica Moreno (2016), ya que su empleo permite que las actividades de evaluación sean más auténticas, contextualizadas, cercanas a los intereses y experiencias de los alumnos.

De las que propone el autor se han elegido las que se considera aptas para este nivel: 1) los trabajos de los alumnos, 2) las exposiciones, 3) la lista de control, 4) anecdotario y 5) grabaciones.

En el caso de la observación que es la técnica más empleada en preescolar, el gran reto de las educadoras es hacer de esta un proceso intencional, planificado, con objetivos claros, sistematizado, con registros que soporten la evaluación y permitan triangular lo observado como lo plantea Moreno (2012). Realizar una observación de estas características llevaría a terminar con prácticas ya sedimentadas en la educación y en concreto en este nivel educativo como parte de la cultura de la evaluación, con respecto a que comúnmente en las aulas, la observación que se realiza es sin objetivos delimitados, sin registros de lo observado y de forma individual (Casanova, 1999).

El papel de las educadoras entonces, sería transitar de lo que Moreno (2016), llama “*evaluación del aprendizaje*” que permite determinar el estatus del aprendizaje hacia una “*evaluación para el aprendizaje*”, en donde empleen el proceso de evaluación que realizan en el aula y la información que surge de manera constante sobre el desempeño de sus alumnos a fin de obtener beneficios, no solo de verificar el aprendizaje adquirido como resultado de la implementación de alguna situación didáctica, en lo cual como se ha reiterado se incluya a los alumnos y la educadora no tenga el rol protagónico en la evaluación.

En este orden de ideas el papel de la educadora, de acuerdo con lo sistematizado por Moreno (2016), respecto a la *evaluación para el aprendizaje* también sería evaluar para:

- Comprender y articular en beneficio de la enseñanza el logro de las metas que los alumnos están alcanzando.
- Informar a los alumnos de esas metas de aprendizaje de modo que las comprendan desde que inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el conocimiento de la evaluación y por tanto ser capaces de transformar sus expectativas en ejercicios de evaluación y procedimientos de puntuación que reflejen con precisión el aprendizaje del alumno.
- Usar las evaluaciones de aula para construir la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, así como a establecer una base para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Traducir los resultados de la evaluación de aula en retroalimentación descriptiva (versus retroalimentación de juicio) para los alumnos ofreciéndoles orientaciones específicas acerca de cómo mejorar.
- Ajustar continuamente la enseñanza basada en los resultados de las evaluaciones de aula.
- Conducir a los alumnos hacia la autoevaluación regular con estándares sostenidos de forma constante, de modo que ellos puedan ver su progreso a través del tiempo y así sentirse responsables de su propio éxito.
- Involucrar activamente a los alumnos en la comunicación con su profesor y sus familias acerca de su rendimiento y mejora.

En concreto llevar a cabo una evaluación que promueva el aprendizaje a lo largo de la vida, donde el sujeto evaluado tenga un papel activo y la evaluación produzca comprensión y mejora.

CONCLUSIONES

Considerando todo lo que se ha venido planteando y discutiendo en este artículo puede concluirse que el papel del docente en la evaluación del aprendizaje es trascendental, porque de acuerdo a como instrumento la evaluación en el aula será la naturaleza de la enseñanza que desarrolle con sus alumnos y el aprendizaje que éstos logren construir.

De tal suerte que, para obtener grandes beneficios en el rendimiento escolar y para que la evaluación logre constituirse en el instrumento más poderoso para el aprendizaje como lo refiere Moreno (2016), es necesario proveer a los profesores de las herramientas de evaluación que necesitan para hacer mejor su trabajo, ya que la mayoría no están preparados para afrontar los desafíos que supone la evaluación de aula porque no han tenido la oportunidad de aprender a hacerlo.

En el caso de la educación preescolar es posible concluir que como lo refiere Manhey (2010), es necesario detenerse y volver a observar las prácticas pedagógicas que prevalecen en la educación preescolar tomando conciencia de bajo qué concepciones se desarrollan, qué implicaciones tienen en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos; desarrollar una cultura evaluadora en las educadoras y en las escuelas, de manera que la evaluación sea un proceso amistoso en donde educadoras y agentes educativos, incluida la familia revelen el verdadero sentido de la para el aprendizaje.

También se puede decir que al evaluar es necesario que las educadoras diversifiquen y enriquezcan las técnicas e instrumentos de evaluación que emplean desde un enfoque cualitativo, que les permitan hacer de la evaluación un proceso formativo.

Por otro lado, que el papel de las educadoras en la evaluación es muy importante porque a partir de ella comprenden si sus alumnos han logrado aprender, identifican sus procesos de aprendizaje, los factores que intervienen en éste y a través de sus resultados están en posibilidad de realizar las modificaciones pertinentes en su intervención docente para que todos aprendan y estén motivados para ello. Esto no podrán conseguirlo mientras no existan las condiciones para su profesionalización en la evaluación y se generen los espacios de diálogo, construcción y debate en torno a las técnicas e instrumentos que emplean, que las conduzcan a eliminar aquellas prácticas que no permiten que la evaluación sea un proceso enriquecedor, formativo, permanente, justo, fundamentado y participativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACUDE. (2006). Evaluación y acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad, nivel preescolar, 2003-2006. Recuperado de www.acude.org.mx/biblioteca/calidad/Evaluacion-y-acompanamiento.pdf
- Airasian, P. (2002). La evaluación en el salón de clases. México: Secretaría de Educación Pública.
- Álvarez Méndez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Anijovich, R., De Camilloni, R. M. A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowics R., & Mottier L. L (2010). 5. La retroalimentación en la evaluación. *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávila Luna, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte*. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Querétaro: Universidad del Valle de México. Recuperado de http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Avila_retroalimentacion.pdf.
- Cardemil C., & Román M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en el nivel inicial y preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9-11. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3382>
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla.
- Chávez Flotte, P. G. (2015). El mejoramiento de la práctica docente a través del acompañamiento. Experiencia en el empleo de la investigación acción. *Red Iberoamericana de comunicación y divulgación científica*. Recuperado de <http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?El-mejoramiento-de-la-practica>.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Estados Unidos Mexicanos. Secretaría de Educación Pública (2013). Elementos del Plan de estudios 2011 que aportan una visión de mediano plazo. *Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación. Serie herramientas para la evaluación en la educación básica*. México: SEP.

- Gómez Patiño, R., & Seda Santana, I. (2008). Creencias de las Educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso, *Revista Perfiles*
- López, V. M., Martínez, L., F. & Julián, J. A. (2007). *La Red Nacional de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. Revista de Docencia Universitaria. Red-U. Revista de Docencia Universitaria, 2 (1), 1-19.* Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2509365.pdf>
- Manhey Moreno, M. (2010). Metodologías y evaluación de aprendizajes en la educación infantil: una mirada global. *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana*, coordinadoras Victoria Peralta y Laura Hernández. Metas educativas 2021, 39-51. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Marín Uribe, R., Guzmán, Ibarra, I., & Castro, A. (2012). Diseño y Validación de un Instrumento para la evaluación de competencias en preescolar REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14 (1)*, 182-202. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/308/690>
- Martínez López S., & Rochera Villach, M. J. (2010). Las prácticas de Evaluación en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5*, (47), 1025-1050. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2003). Introducción. Pruebas y rendición de cuentas. *Cuaderno no. 12*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Moreno Olivos, T. (2010) El profesorado y la evaluación. *La evaluación de los alumnos en la universidad. Un estudio etnográfico*. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Revista electrónica de educación, Si-néctica, 39*, 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/998/99826889010/1>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar el aula*. Tiburcio Moreno Olivos. México: UAM.
- Ortiz Varela, O., Viramontes Anaya, E., & Campos Arroyo, A. D. (2013). La evaluación de aprendizajes basados en competencias en el nivel de preescolar. *Ra Ximhai, 9 (4)*, 95-105. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/download/54024/48098>
- Pérez Pueyo, A., & Tabernero Sánchez, B. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación, 347*, 435-451. Recuperado de <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/re347-perez-pueyo.pdf>
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de competencias profesionales. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (coord.). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2012/EVAL.pdf.113>
- SanMartí, N. J.J. (2008). La función pedagógica de la evaluación. En Ballester M., et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (5ª ed.). (pp. 22-44). Barcelona: Graó,
- Santos Guerra, M. A. (2003b). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques educacionales, 5 (1)*, 69-80. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- Santos Guerra, M. A. (2016). Prólogo. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar el aula*. Tiburcio Moreno Olivos. México: UAM.
- Sañudo Guerra, L., & Sañudo Guerra, M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco. México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7 (1)*, 31-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704244.pdf>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A.J., (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.
- Tobón Tobón, S. (2011). *Evaluación de las competencias en la educación Básica*. México: Santillana.