



PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN BÁSICA: SUS INTENCIONES Y CONSECUENCIAS

Cutberto José Moreno Uscanga

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Jaime Jesús Espíritu Cadena

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Vinicia Vázquez González

Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Área temática: Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación del y para el aprendizaje.

Tipo de ponencia: Reportes finales de investigación.

Resumen:

Estudiar las prácticas de evaluación de profesores en servicio resultó trascendente porque permitió advertir el fuerte lazo entre la evaluación como factor decisivo del tipo de aprendizaje y la forma en que ejecutan acciones evaluativas en el aula, todo ello con miras a trazar horizontes de mejora a través de la reflexión docente. La investigación buscó explorar cualitativamente algunas prácticas de evaluación y su correspondencia con las intenciones y consecuencias implícitas en el aprendizaje de los alumnos, esto a través de un estudio de casos de tipo comparativo de dos grupos de profesores que cursan un posgrado profesionalizante en dos ciudades del Estado de Veracruz. Se encontró que los docentes planifican la evaluación pero con intenciones de medir y acopiar datos para integrar calificaciones, también que al hacerlo ponen en evidencia la falta de validez en sus procesos e instrumentos. Predomina un enfoque técnico y positivista, por encima de la corriente alternativa que coloca a la evaluación al servicio de quien aprende y enseña, la cual es defendida como posición teórica en el presente estudio. Los maestros manejan un repertorio amplio de saberes teóricos y empíricos sobre la evaluación del aprendizaje, pero se revelaron contradicciones que denotan una distancia entre el saber y saber hacer. Ante ello, se plantea la necesidad de revisar la forma en que aprenden a evaluar durante su formación inicial y seguir investigando cómo van apropiándose de nuevos saberes docentes en la práctica para desarrollar las complejas tareas de evaluación de los aprendizajes.

Palabras claves: Prácticas de evaluación, evaluación didáctica, intenciones, consecuencias, procesos de aprendizaje.

Introducción

El presente estudio pone en la mira las prácticas de evaluación de profesores de Educación Básica, para motivar la reflexión sobre cómo se evalúan los procesos de aprendizaje, sus intenciones y consecuencias; y que este conocimiento sirva como materia prima para mejorar la enseñanza. En esta perspectiva se concuerda con Litwin (2000) quien invita a ver integrada la evaluación dentro del campo de problemas de la didáctica porque las intenciones al evaluar, condicionan tanto el diseño de la enseñanza como la experiencia de aprendizaje.

La investigación se realizó con un grupo que cursaba el final del tercer semestre de la Maestría en Educación Básica (MEB). Este posgrado posee un carácter profesionalizante ya que provee a los docentes de herramientas teóricas y metodológicas dirigidas a mejorar sus prácticas. El estudio se llevó a cabo en dos grupos, uno en la sede Veracruz y otro en Xalapa, mientras cursaban el módulo *Evaluación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*, desarrollado durante una sesión a distancia y cuatro presenciales de ocho horas cada una. En Xalapa el grupo constaba de ocho alumnos; siete mujeres y un hombre. Con respecto a su perfil profesional, dos son egresados normalistas, una psicóloga, un ingeniero, y otros cuatro de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Tenían entre dos y diez años de servicio y tres de ellos no han dado clases en educación básica. El colectivo de Veracruz estaba conformado por seis aprendientes; cinco mujeres y un hombre. Dos maestras son normalistas, dos licenciadas en Pedagogía, una licenciada en Educación y el otro cursó la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Sus años de antigüedad en el servicio docente oscilaban entre los dos y los 16 años.

Como es sabido, en materia de evaluación de los procesos de aprendizaje existen dos grandes enfoques (Casanova, 1998 y Ahumada, 2005): uno encauzado hacia lo cuantitativo a través de la medición, el control, la clasificación, la obtención de información y la comprobación final de lo aprendido; mientras que el otro posee una gramática más cualitativa, dirigido hacia la atención de los procesos de enseñanza (el docente) y de aprendizaje (el alumno), el cual apuesta por ser formativo, estimular la comprensión, la comunicación, la retroalimentación y la democratización del trabajo en el aula. Hay que hacer notar que la cultura en general, y la cultura escolar son espacios sociales que instituyen sus pautas con fuertes influencias en las prácticas docentes. En este sentido, dentro del contexto áulico, las prácticas de los profesores están plagadas de acciones y deliberaciones de tipo evaluativas de las que no siempre son conscientes, pero que se ubican en uno u otro enfoque, con intenciones y consecuencias para la didáctica y el proceso de aprendizaje. El problema consiste en que los docentes puedan averiguar sus prácticas para conocerlas, y posteriormente, identificar las intenciones y consecuencias ocultas detrás de cada acción.

A lo largo del estudio se buscó dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las prácticas de evaluación de los docentes que cursan la Maestría en Educación Básica y las intenciones implícitas que tienen en el proceso de aprendizaje de los alumnos? El objetivo principal fue conocer cómo son las prácticas de evaluación de los docentes que cursan la MEB y su relación con las intenciones que de forma inconsciente resultan de ello, así como de las consecuencias para el aprendizaje de los alumnos.

Los supuestos hipotéticos que gravitan en torno al presente estudio suponen que las prácticas de evaluación de los profesores son acciones ejecutadas con intenciones que a menudo permanecen implícitas. Sin embargo, se presume que existen lazos que comunican las prácticas, las intenciones y las consecuencias para el alumno, la enseñanza y la experiencia de aprendizaje.

Desarrollo

Se concuerda con la noción de práctica docente de Fierro, Fortoul y Rosas (2012, p.21), al entenderla como una “praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia–, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos” que, según las autoras, demarcan la función del maestro. En este sentido, se necesita aproximarse a las prácticas desde una óptica reflexiva con disposición para evitar bloquear su potencial de cambio y mejora (Schön, 1987). Además, Bourdieu y Wacquant (1995) agregan que las prácticas pueden mantenerse a salvo de cambios gracias a su función estabilizadora de la acción, pues están prerreflexionadas y son inconscientes. Es decir, la dimensión de las prácticas posee una base conceptual y representacional que las sostiene, por eso Álvarez (2014) habla de cambiar la mentalidad y asumir compromisos con la transformación y la mejora.

Para esta investigación se retoma el enfoque de evaluación alternativa (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2012) en oposición a formas tradicionales encaminadas a medir, porque se defiende la idea de que los sujetos tomen consciencia de los actos de evaluación, que sea democrática, atienda el proceso, revele cómo se aprende, enfatice las fortalezas, estimule la comunicación y favorezca situaciones significativas. También se acepta la postura de Álvarez (2018) quien ve a la evaluación como cuestión ética y luego técnica, pues persigue fines educativos, y es formativa en tanto está al servicio del que aprende y enseña. Otra narrativa conceptual de vanguardia es una evaluación como un instrumento de comunicación que facilita la construcción de conocimientos en el aula (Quinquer, 2009 y Celman, 2000).

En el presente estudio se considera indispensable incorporar la evaluación a la investigación didáctica, así mismo, mantener un balance entre el enfoque técnico y el ético-alternativo. Se entiende la evaluación como la planificación y ejecución de situaciones complejas, contextualizadas y cercanas a la realidad con la intención de gestionar oportunidades de aprendizaje que resulten relevantes para docentes y alumnos a través de una reflexión sistemáticamente organizada. Estas acciones de evaluación necesitan darse en un tono humanista, donde prime una comunicación efectiva y afectiva, abierta y democrática que transparente todas las decisiones sobre la evaluación durante el proceso de aprendizaje, además, que brinden información cuantitativa y cualitativa con el propósito de identificar las causas que atajan el aprendizaje; todo ello como fuente de conocimiento para la toma de decisiones encaminadas a mejorar.

En cuanto a las intenciones de la evaluación, Álvarez (2014-) menciona que se puede evaluar para controlar, medir, ayudar, juzgar, clasificar, calificar, acreditar, emancipar, democratizar, conocer, educar, comunicar, dominar, cooperar, favorecer la autonomía, amenazar, comprobar lo aprendido, motivar, acompañar, disciplinar y dar confianza al aprendiente, entre otras. Ahora bien, estas intenciones pueden no estar en la deliberación explícita de los maestros sino ser el resultado de sus prácticas inconscientes, por ello resulta clave trasladarlas a la superficie para examinar las consecuencias en el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, usar la evaluación como medio para calificar, trae como consecuencia que toda la enseñanza y aprendizaje se construyan dando importancia únicamente a lo que tendrá puntaje para obtener una calificación, y no por su valor en términos de aprendizaje.

La investigación es cualitativa porque explora experiencias de docentes mediante la indagación de las prácticas cotidianas de evaluación (Flick, 2013; en Barbour, 2013). Se definió como unidad de análisis el desarrollo de las clases del curso de *Evaluación de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*, las cuales fueron impartidas por dos de los autores de la presente ponencia. Esto dio la pauta para elegir un diseño de estudio de caso de tipo instrumental (Gunderman, 2008) a fin de elaborar proposiciones y generalizaciones empíricas.

Se adopta el método de estudio de caso mediante un diseño descriptivo y preordenado (Simons, 2011) ya que se establecieron temas a priori, sin dejar de lado la flexibilidad de éste a ser emergente sobre la marcha. La función del investigador, en palabras de Stake (2010) fue como profesor, pues se ofrecieron permanentes oportunidades en clase para identificar las prácticas y reflexionar sobre ellas. Se empleó la entrevista proactiva (Simons, 2011) debido a que los tipos de pregunta apuntan a facilitar la reflexión a través de materiales estimulantes como videos, casos, productos concretos o problemas. También se aplicó la entrevista en grupo puesto que eran muchos miembros del caso, por ello se retomaron sólo consensos derivados de las discusiones en clase. Por último se hizo análisis de documentos al revisar evidencias de aprendizaje anteriores al curso y otras elaboradas durante el mismo.

Para estudiar las prácticas se partió de acopiar evidencias de cómo evaluaban los docentes mediante el análisis de sus instrumentos de evaluación, además del relato de sus acciones con los alumnos de Educación Básica, sumado a esto las respuestas a las entrevistas proactiva y grupal. Esto se codificó para posteriormente enlistar las prácticas de evaluación y concentrarlas en un cuadro comparativo con sus consecuencias e intenciones, las cuales eran acordadas en clase.

Para el análisis se aplicó la triangulación (Flick, 2014) de datos resultantes de distintas fuentes y métodos. Los datos se codificaron combinando categorías preestablecidas y datos emergentes, para enseguida analizarlos con método comparativo (Gibbs, 2012). Esto último fue posible gracias a la codificación por cada caso separado, luego se identificaron las afinidades, para después hacer cruces de datos en forma de matrices que permitieron obtener una tipología. Lo resultante sirvió como plataforma para ordenar la presentación de resultados.

Intenciones y consecuencias de las prácticas de evaluación

En el transcurso de las clases fue posible identificar que los profesores poseen un compendio de saberes teóricos y empíricos estructurados, con los cuales sustentan en el discurso qué y cómo evaluar. No obstante, conforme transcurrió el módulo, se percataron que aún cuando sabían sobre evaluación, no era suficiente para aplicarlo de forma pertinente en la práctica. Por ejemplo, conocían discursivamente el tema de evaluación formativa, pero reconocían limitaciones para diseñarla en las planificaciones didácticas. Enseguida se muestran algunas de las prácticas de evaluación, con sus respectivas intenciones y consecuencias.

1. *¿Situaciones de evaluación o situaciones de calificación?*

Se halló que la evaluación en el aula es competencia del docente como parte de su autoridad, y en los casos donde existía auto y coevaluación, se llevaban a cabo para que los alumnos llenaran un instrumento destinado a obtener valores numéricos e integrarlos a una calificación final. Durante el proceso de aprendizaje en clase, predominaban las prácticas donde el profesor es quien explica, aclara dudas, hace las preguntas y señala errores. Estas acciones dejan huella en el alumno porque le asignan un rol pasivo que le impide asumir la parte de responsabilidad que le toca en su aprendizaje, e inhibe la autorregulación y autoformación.

Los docentes argumentaron efectuar una evaluación continua, pero en la práctica ésta consistía en medir y registrar permanente todo lo que programaban incluir como evaluable-calificable, con la intención de obtener una calificación, y a su vez, poder sustentarla en los tiempos estipulados por la autoridad educativa (bimestral o trimestral). Es decir, la evaluación continua es concebida con funciones sumativas, no formativas.

También se encontró que en el proceso esas evidencias de aprendizaje que se calificaban con número (no evaluables) para incorporarlas en un registro, eran solicitadas una sola vez, sin dar oportunidad de retroalimentar en distintas formas y momentos. Se calificaba el resultado de lo aprendido con sólo elaborar una vez el producto de aprendizaje, por lo que se cree que todo alumno debe aprender a la primera, y no como un proceso donde se requiere colocarlo en repetidas situaciones complejas de aprendizaje y evaluación donde se diversifiquen las maneras de recibir retroalimentación del profesor o sus pares, para superar errores y alcanzar un aprendizaje significativo.

Entre los principales productos a evaluar para calificar eran cuestionarios, mapas conceptuales, dramatizaciones, hojas de tareas, ejercicios, tareas en casa e investigaciones, entre otras, cuya demanda cognitiva consistía en recuperar el conocimiento, utilizar la memoria, buscar información, aplicar procedimientos en situaciones homogéneas y ordenar datos. La mayoría de estas evidencias no tenían la profundidad necesaria para evaluar en toda su dimensión los contenidos del programa, ni dotaban de sentido al aprendizaje ya que se alejaban de situaciones de la realidad o cercanas a ella, y se circunscribían a tareas escolares sujetas a registro y calificación pero no como medio para aprender.

2. ¿Se planifica la evaluación?

En un principio los profesores dijeron que no planificaban la evaluación, pero más tarde identificaron que sí lo hacen aunque con ciertas limitaciones. Planeaban en qué momentos, con qué evidencias, y con qué porcentajes evaluar, sin embargo, las intenciones eran para registrar y sumar puntajes. En realidad se planifica respondiendo a la pregunta: ¿Con qué evidencias voy a evaluar para integrar la calificación, sustentarla e informarla a los padres? Es decir, se partía de cómo hacer la evaluación del proceso de aprendizaje, pero con un sentido sumativo que no responde al diseño de situaciones de evaluación durante las clases para generar condiciones y oportunidades de aprender.

En específico, se identificó que la evaluación formativa sí se planifica pero no de manera formal sino asistemáticamente e improvisando durante la acción, pues mientras transcurre la clase los profesores hacen deliberaciones intuitivas sobre cómo ayudar a los alumnos en el proceso de aprendizaje. El problema radica en que muchas veces estas acciones que se deciden en el acto, resultan ser repetitivas pues forman parte del repertorio del docente, y consisten sobre todo en volver a explicar, solicitar al alumno que relea o reintente hacer algo, que otro niño le explique o en poner un ejemplo, es decir, se trata de un catálogo limitado de ayudas y acciones protagonizadas por el docente. Ante ello, se considera necesario planificar situaciones donde la evaluación provenga del alumno para que aprenda a autorregularse, esto implica evitar que sean calificados o penalizados por sus errores.

3. ¿Puede la calificación medir lo que se pretende enseñar, lo que se enseñó y lo aprendido?

Una de las prácticas de evaluación de los profesores está asociada a la elaboración y uso de instrumentos como táctica central para integrar la calificación. Para identificar el problema en estas prácticas y sus consecuencias, se llevó a cabo un ejercicio de estudio de los exámenes e instrumentos de evaluación que los maestros ya habían aplicado en su práctica, con el propósito de ponderar el grado de validez de los instrumentos empleados para integrar una calificación. Se les pidió que contrastaran si había estricto apego entre cada reactivo del examen con los contenidos del programa, de igual forma con otros instrumentos de evaluación (Escalas, listas de cotejo y rúbricas) para revisar si había armonía entre contenidos, actividades didácticas y evidencias de aprendizaje.

Los resultados fueron reveladores para los maestros, pues advirtieron que existían inconsistencias entre los contenidos del programa, cómo eran enseñados y la forma de evaluación. Se descubrió que las evidencias de aprendizaje se quedaban cortas pues no alcanzaban a reflejar la complejidad del contenido, además, los instrumentos de evaluación bajaban o subían el nivel de dificultad con relación a los contenidos y se incluían aspectos para evaluar las evidencias, que exhibían escasa relación con el Aprendizaje Esperado (AE). Por citar un ejemplo, en la Práctica social del lenguaje “Escribir un relato autobiográfico para compartir”, ubicada en el programa de Español de Tercer grado de Educación Primaria (SEP, 2011), una docente evaluó el AE, *Corrige sus textos para hacer claro su contenido*, solicitando a los niños la redacción de una autobiografía. Para calificar elaboró una lista de cotejo que incluía 10 aspectos a evaluar, de los cuales tres se desligaban del AE,

pues mediante ellos es imposible saber todo lo que corrigió el alumno hasta que fuera claro el contenido. Los indicadores eran: Narra los momentos más memorables de su vida; Deja testimonio de quién es: incluye cosas que le gustan o disgustan, sueños y anhelos, y Cuida la limpieza del trabajo: respeta los márgenes y emplea letra legible.

Respecto al examen, todos coincidieron en que éste forma parte de las estrategias para evaluar como política de las escuelas, cuyo valor oscilaba entre el 30 y 60 % de la calificación total; un 60% de los profesores elabora sus exámenes y el resto los adquiere. Para el análisis se construyó una matriz de datos que enlistaba los contenidos del bloque de una asignatura, los profesores colocaban cuántos reactivos había por cada uno, en otra columna si el planteamiento del reactivo reflejaba fielmente el contenido, y por último, el nivel de complejidad de éste según la Taxonomía de Bloom. Derivado de esto, se hizo un concentrado con los resultados de cada docente y se halló que sólo el 9% de los reactivos exploraban con fidelidad el contenido; el 40 % de los contenidos quedó sin incluir en los exámenes; el 90% eran reactivos de conocimiento, 6% de comprensión y 4% de aplicación. Lo anterior permitió que los profesores identificaran que los exámenes que han aplicado carecen de validez pues el 91% de los reactivos cuestionan aspectos que no coinciden de forma directa con los contenidos, por lo que asignan una calificación que dista de lo que se debe enseñar o aprender. Así mismo distinguieron contenidos que estaban fuera del examen porque no los vieron en clase, porque no es posible evaluarlos a través de un examen, o porque determinaron no incluirlos.

Otra práctica relacionada con el uso de instrumentos era que varios docentes no los usaban, y directamente pasaban al registro o concentrado de evaluación. El problema era que ni docente ni alumnos eran conscientes de qué, cómo, por qué, cuándo y con qué intención se les iba a evaluar, ya que simplemente se les solicitaban las actividades o evidencias de aprendizaje sin que hubiera criterios de evaluación. Igualmente, muchos profesores utilizaban listas de cotejo como instrumento para evaluar, pero reconocieron que al hacerlo, únicamente se podía saber el resultado del aprendizaje y no el nivel o la parte del proceso en la que iba el alumno, pues se reducía a registrar dos variables: lo sabe o no; sin importar qué era lo que sí sabía. Al registrar la apreciación en la lista de cotejo, ese valor numérico se traslada a la calificación final del estudiante, pero esa medición reporta nada más si el alumno lo sabe totalmente, y resulta injusto porque hay alumnos que aunque no dominen el contenido, sí saben algo sobre éste, pero debido a la naturaleza del instrumento, la calificación que obtienen es 0 %.

Conclusiones

Los profesores saben, pues manejan un discurso con amplio repertorio de saberes teóricos y empíricos, no obstante, esas ideas contradicen en buena medida sus prácticas de evaluación, porque existe una distancia entre el saber y saber hacer. Las prácticas principalmente consisten en que la potestad de la evaluación le pertenece al maestro, con el propósito de medir conocimiento, sumar, acreditar, penalizar, aplicar pruebas

e instrumentos y controlar, cuidando sobre todo tener elementos para integrar una calificación. Existe una preocupación latente por medir y registrar, es decir, lo técnico determina las prácticas de evaluación y la forma de aprendizaje, por ello se requiere invertir esta lógica y planificar la evaluación pensando que éticamente necesita estar al servicio del que aprende.

Los profesores consideran que aplican una evaluación continua de proceso porque integran y suman puntajes de las evidencias durante éste, pero lo hacen para respaldar de dónde obtienen la calificación final cada bimestre, aunque no planifican situaciones de evaluación que favorezcan el aprendizaje y la mejora de la enseñanza. También se hallaron prácticas que vislumbran el aprendizaje como resultado y al alumno como sujeto que aprende de inmediato posterior a la actividad inicial de aprendizaje ya que se califican (penalizan) a la primera entrega, sin devolverlas para retroalimentar con fines de mejora. Pese a ser una preocupación de los profesores integrar la calificación a través de registros, se descubrieron problemas de validez en los procesos e instrumentos usados para ese fin, debido a incongruencias entre contenidos, actividades de aprendizaje e indicadores a evaluar.

En suma, las prácticas de evaluación documentadas se sitúan en el enfoque positivista de la medición, cuyas principales intenciones manifestadas en las prácticas se restringen a medir, controlar, integrar una calificación, obtener información y tomar decisiones improvisadas en la acción a partir de dudas o dificultades de los alumnos. Entre las consecuencias más notables está el desvanecimiento de la evaluación formativa de proceso, del estudiante como protagonista y responsable de su aprendizaje, y de la evaluación como poderosa herramienta de conocimiento al servicio del docente y los alumnos.

El valor social de la investigación remite a que profesores e instituciones se den a la tarea de identificar sus prácticas de evaluación con los estudiantes, a fin de retroalimentarse para mejorar el aprendizaje y la enseñanza como un proceso permanente de formación. El estudio también permitió explorar un campo fértil para entender las prácticas de evaluación de docentes en servicio y poner la mira en aquellas que se gestan desde la formación inicial del profesorado para desarrollar nuevas investigaciones a partir de lo siguiente: ¿Cómo están siendo evaluados los profesores en su formación inicial? ¿Cómo aprenden a evaluar? ¿Con qué teorías y experiencias formativas lo aprenden?

Referencias

- Ahumada, P. (2012). El ocaso de los sistemas tradicionales centrados en pruebas. En *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje* (pp. 29-40). México: Paidós Mexicana.
- Álvarez, J. (2014). Naturaleza y sentido de la evaluación en educación y La cultura de la evaluación: la cuestión ética y práctica. En *Evaluar para conocer. examinar para excluir* (pp. 27-39 y 51-67). Madrid, España: Morata.
- (2018). Hablamos de evaluación formativa. La eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la práctica docente reflexiva. En J. Gimeno (Coord.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 91-115). Madrid, España: Morata.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2012). La evaluación alternativa, develando la complejidad. En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad* (pp. 63-86). Buenos Aires, Argentina: FCE.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Las finalidades de la sociología reflexiva. En H. Levesque (Trad.), *Respuestas por una antropología reflexiva* (pp. 39-157). México, Distrito Federal: Grijalbo.

Casanova, M. (1998). La evaluación en el momento actual. Antecedentes. En *La evaluación educativa. Escuela básica* (25-40). México: SEP-Muralla.

Celman, S. (2000) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Alicia R. W. de Camilloni et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Argentina: Paidós.

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2012). Fundamentos del programa. En *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción* (pp. 17-57). México: Paidós.

Flick, U. (2013). Introducción (Trad. T. del Amo & C. Blanco). En R. Barbour, *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa* (15-19). Madrid, España: Morata.

——— (2014). La triangulación metodológica en investigación cualitativa. En T. del Amo & C. Blanco (Trad.), *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa* (pp. 81-103). México: Morata/Colofón.

Gibbs, G. (2012). El análisis comparativo. En T. del Amo & C. Blanco (Trad.), *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (pp. 103-122). Madrid, España: Morata.

Gundermann, H. (2008). El método de los estudios de caso. En Ma. L. Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). México: FLACSO/El Colegio de México.

Litwin, E. (2000). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Alicia R. W. de Camilloni et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Argentina: Paidós.

Quinquer, D. (2009). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. En A. Parcerisa (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 13-20). Barcelona, España: Graó.

Schön, D. (1987). Cómo pueden fracasar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En L. Montero y J. M. Vez (Trad.), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pp. 115-143). Madrid, España: Centro de Publicaciones del M.E.C./Paidós Ibérica.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Español. En *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer grado* (pp. 13-56). México: Autor.

Simons, H. (2011). Planificar, diseñar, obtener acceso. En R. Filella (Trad.), *El estudio de caso: Teoría y práctica* (pp. 50-69). Madrid, España: Morata.

Stake, R. (2010). Las funciones del investigador de casos. En R. Filella (Trad.), *Investigación con estudio de casos* (pp. 83-93). Madrid, España: Morata.