



CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS (BENM)

Carmen Cecilia Alonso Palacios Márquez
Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Área temática: 12) Evaluación Educativa.

Línea temática: 3. Evaluación del y para el aprendizaje.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

Se presentan los resultados de la consulta sobre las concepciones de evaluación de los estudiantes de segundo semestre de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y su comparación con las de los docentes de educación primaria que entrevistaron. Las respuestas corroboran la necesidad de fortalecer los cursos de evaluación durante la formación de docentes de educación primaria y estrategias de actualización y acompañamiento para los docentes en servicio.

Palabras claves: Educación Normalista, Evaluación del Aprendizaje.

Introducción

Las apremiantes presiones de los organismos internacionales para hacer de la educación una empresa con costos rentables cuya calidad aumente con una mínima inversión (Flores, 2012; Espinoza, 2017; Salazar, 2018), han propiciado una indefinición en las prácticas educativas de todos los niveles educativos desde hace varios años.

Este fenómeno ha provocado un énfasis en los procesos de evaluación, hasta la conformación del Estado Evaluador (Tenti Fanfani, 2015; Coll, 2019), sin una verdadera comprensión de lo que significa evaluar. En la actualidad, se evalúan programas educativos, el desempeño de los centros escolares y a los docentes, pero no se evalúa a los funcionarios ni al sistema educativo, lo que denota que Cronbach (citado por Stufflebeam, 1987) tenía razón, al determinar que la política era un elemento fundamental en las acciones evaluativas.

A pesar de que Scriven (2019) afirma que hubo una primera revolución al transformar a la evaluación en una disciplina tan respetable como las matemáticas o la historia, también insiste en que “se enumeran las competencias para la evaluación sin ninguna referencia a cómo identificar, validar o integrar las premisas de valor que uno debe tener lógicamente antes de poder extraer conclusiones evaluativas, antes de poder, en realidad, hacer una evaluación válida” (párr. 3).

Por otra parte, los currícula de educación básica y Normal, sustentados en el enfoque socioconstructivista (SEP, 2011; SEP, 2012), proponen que la evaluación de los aprendizajes tenga congruencia con la formación por competencias y para lograrlo, suponen que la mejor opción es la evaluación auténtica.

Sin embargo, los docentes se limitan a reproducir los conceptos del discurso oficial, desdeñando el gran potencial que la evaluación formativa puede brindarnos en los procesos de aprendizaje. Díaz Barriga (2006) visualiza este desplazamiento como una señal de la pérdida de autonomía que han sufrido los docentes y que lamentablemente ha llevado a la evaluación ha convertirse en una justificación de la exclusión que tanto niños como jóvenes sufren en esta sociedad globalizada y neoliberal.

Considerando la importancia que Jean Cardinet (1988) otorga a las funciones que los instrumentos de evaluación cumplen: de regulación, de orientación y de certificación; así como la diferencia elaborada por Scriven (1967) y otros autores entre la función formativa y la sumativa que debe de cubrir la evaluación, es necesario revisar las concepciones de los estudiantes y los docentes en servicio respecto de la evaluación y la evaluación de los aprendizajes, pues dichas concepciones determinan el tipo de práctica evaluativa que realizarán.

En mi experiencia como formadora de docentes durante más de diez años en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, he encontrado que la formación de docentes de educación primaria no está transformando las prácticas en las escuelas de dicho nivel, pues las concepciones y creencias de los docentes sobre aprendizaje, enseñanza, planeación y evaluación, entre otros conceptos, prevalecen sobre los aportes teóricos analizados durante la formación.

Además, las prácticas de los formadores en las Escuelas Normales siguen ancladas en el positivismo, excluyendo los planteamientos del enfoque socioconstructivista (Hernández Rojas, 1988; Carretero, 1997; Jonnaert, 2015), lo que plantea la paradoja a los estudiantes ante la actitud de “haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago” y dificulta las propuestas de evaluación planteadas en los currícula.

Este problema trasciende fronteras, prueba de ello es que el propio director de Educación de la OCDE y responsable de PISA, Andreas Schleicher, lamenta que, en España, se cambien las leyes educativas, pero no la práctica en clase (Silió, 2018).

El presente documento presenta las concepciones de los estudiantes sobre evaluación, contrastadas con la consulta que se hizo a algunos docentes en servicio y forma parte de investigación más amplia que pretende identificar las posibles causas de la inmanencia de prácticas pedagógicas arcaicas en docentes en formación y docentes en servicio de educación primaria.

Preguntas de Investigación

¿Cuál es la concepción de evaluación de los estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros?

¿Cuál es la concepción de evaluación de los docentes entrevistados por los estudiantes?

¿Cuál es la diferencia entre la conceptualización sobre evaluación de los estudiantes y de los docentes?

Objetivo

Contrastar las concepciones de evaluación y de evaluación de los aprendizajes de los docentes en formación y de los docentes en servicio.

Supuesto de investigación

Los docentes frente a grupo y los docentes en formación desconocen los elementos básicos de la teoría evaluativa.

Desarrollo

Marco Teórico

Son antiguos los primeros planteamientos sobre la evaluación, desde los procedimientos de selección de los altos funcionarios chinos, pasando por el Tetrabiblos atribuido a Ptolomeo, los exámenes orales públicos en las universidades de la edad media, hasta el establecimiento de los primeros sistemas educativos en el Siglo XIX (Escudero Escorza, 2003). Sin embargo fue en el siglo XX cuando surge el mayor número de modelos de evaluación, la Tabla 1 resume los elementos más importantes de cada modelo.

Todas las propuestas de evaluación educativa recuperan alguno o algunos de los principios de estos modelos, no obstante, los conceptos que mayor impacto han tenido en educación son los de evaluación formativa y sumativa.

Scriven (1981), definió la evaluación formativa como aquella que “se lleva a cabo durante el desarrollo o mejora de un programa o producto (o persona, etc.)” (pág. 63), asegurando que puede ser realizada por el personal interno del programa o por un evaluador externo y preferiblemente por la combinación, ejemplificaba la diferencia entre evaluación formativa y sumativa citando a Robert Stake quien afirmó: cuando el cocinero prueba la sopa es formativa y cuando la prueba un comensal es sumativa.

La elección del paradigma no señala obligatoriamente la metodología a utilizar, sino que es posible la combinación de los elementos de ambos paradigmas que nos permitan utilizar la evaluación en su función de orientación, con vistas a una evaluación formativa (Reichardt, 1997).

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos y por lo tanto se realiza con la obtención de datos a lo largo del mismo, evidentemente no siempre concluirá en una medición o la asignación de una calificación, aunque en realidad la meta a que debe aspirar sería la de darnos indicadores que nos permitan alcanzar una medición fiable y válida de esos procesos. William (2006) señala, “las evaluaciones son formativas, si y solo si algo está supeditado a su resultado, y la información realmente se usa para alterar lo que habría ocurrido en ausencia de la información” (párr. 4).

Al hablar de evaluación formativa nos ubicamos en el paradigma cualitativo, sin embargo, ningún autor ha podido establecer de que manera los datos que obtengamos mediante este tipo de evaluación pueden llegar a cuantificarse para que seamos capaces de otorgar una calificación a partir de ellos. De este modo el debate se ha establecido en dos ejes fundamentales:

El primero, en el que se discute hasta que punto existe objetividad en los procesos de evaluación cualitativos. Es evidente que ni los test llamados objetivos cubren las expectativas de la objetividad absoluta, pues sólo estudian los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje. Coincido con Ortiz (2013) cuando afirma:

No existe objetividad en la ciencia, en las ciencias humanas la objetividad puede obtenerse a través de las relaciones inter subjetivas entre los sujetos implicados en las investigaciones, o sea a través de la intersubjetividad, pero la objetividad en la ciencia no existe, incluso ni en las ciencias fácticas (pág. 92).

Si las relaciones inter subjetivas entre los sujetos resultan en cierta objetividad, considero que esta se logrará a partir del trabajo colegiado, el diálogo permanente, la triangulación de la información de distintas fuentes y el análisis de evidencias.

El segundo, acerca de quien debe establecer los criterios para llegar de una valoración cualitativa a una evaluación cuantitativa sin que la subjetividad, falta de preparación de los docentes en el ámbito

de la evaluación, o preferencia o rechazo por algún alumno afecte los juicios que el maestro emite sobre él. Asimismo, es necesario considerar a la evaluación como un proceso de investigación (Martínez Mediano, 1996), lo que le otorgará mayor precisión a la búsqueda de información y evidencias, una planeación institucional sistemática en relación directa con la planeación didáctica, rigor metodológico, y sistematización y registro confiable de los datos.

En la última década del siglo XX surge un movimiento conocido como evaluación auténtica que busca completar los datos obtenidos a través de test estandarizados con una nueva mirada a las interacciones de alumnos y maestros que ocurren dentro del aula de clases.

Uno de sus antecedentes es la propuesta de Evaluación Dinámica que, basada en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (2012, 2014) y en las propuestas de Feuerstein (2003) del programa de modificabilidad cognitiva instrumental, establece que:

La información de la evaluación dinámica es diferente de la información proporcionada por otros procedimientos y mejora la capacidad de predecir y describir el aprendizaje y los logros de los estudiantes de maneras que son directamente relevantes para la instrucción. Dicha información, llamada capacidad de aprendizaje o capacidad de respuesta a la instrucción o modificabilidad, parece justificar la inclusión en cualquier construcción llamada inteligencia. (Lidz, 1996, pág. 293)

Mabel Condemarín (2000) resalta la fundamentación del movimiento de evaluación auténtica afirma que cuando “los maestros interactúan con sus alumnos como mediadores proporcionándoles andamiajes, la medida de la habilidad de los alumnos no es un puntaje aislado, sino un índice del tipo y cantidad de apoyo requerido para progresar en el aprendizaje” (pág. 165).

Los Planes de Estudio para la formación de Licenciados en Educación Primaria proponen el enfoque por competencias, el cual requiere una evaluación auténtica continua que cumpla con dos funciones básicas, la formativa y la sumativa (SEP, 2012; 2018), y definen la evaluación como:

un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil y en cada uno de los cursos del plan de estudios (SEP, 2012, pág. 8).

Además, en el currículo de Educación Primaria vigente se señala que:

evaluar promueve reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje al posibilitar que docentes, estudiantes y la comunidad escolar contribuyan activamente a la calidad de la educación. Este es el enfoque formativo de la

evaluación y se le considera así, cuando se lleva a cabo con el propósito de obtener información para que cada uno de los actores involucrados tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos (SEP, 2017, pág. 123)

Sin embargo, es insuficiente que se establezca normativamente una metodología de evaluación, cuando autores como Ahumada (2005), desde hace más de diez años suponía que se requería de un tiempo bastante largo para que las prácticas de heteroevaluación fueran sustituidas por las de auto y coevaluación, para privilegiar los aprendizajes y realizar una evaluación auténtica.

Al mismo tiempo, los planes de estudio mencionados, se encuentran en entredicho, toda vez que se desconocen las leyes secundarias que propondrá la Reforma Educativa, aprobada recientemente por la Cámara de Senadores (Becerril y Ballinas, 2019) y que aparentemente cambiará sustancialmente lo planteado en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017).

Metodología

El diseño metodológico propuesto para la investigación fue de carácter descriptivo, pues pretende mediante técnicas e instrumentos cualitativos de recolección de datos y de análisis, interpretar acciones y discursos que descubran concepciones de evaluación y evaluación de los aprendizajes de los docentes en formación de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM Plan 2018 y de los docentes que entrevistaron.

El carácter cualitativo surge de la necesidad de interpretar los datos para mejorar la formación de docentes, pues como señalan Denzin y Lincoln (2011, pág. 48) “la investigación cualitativa consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones”.

El marco muestral consistió de 320 estudiantes (N=320) que cursan el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de estudios 2018, de la cual se seleccionó una muestra aleatoria simple de 52 alumnos (n=52), dichos estudiantes entrevistaron al mismo número de docentes de educación primaria, la información obtenida

El análisis de contenido fue el método utilizado para el tratamiento de los datos, Bardin (1996) señala que “El objetivo del análisis de contenido es el tratamiento de mensajes (contenido y expresión de este contenido) para actualizar indicadores que permitan inferir de una realidad otra diferente al mensaje” (pág. 35). Por su parte, López Noguero (2002) insiste en que con este procedimiento son las ideas expresadas en el texto las que se pretenden analizar.

Se analizaron las respuestas de estudiantes y docentes mediante el análisis de sus frases y la construcción de nubes de palabras. Se encontró que sus definiciones de evaluación y evaluación de los aprendizajes son muy similares.

En la Tabla 2 se incluyeron los conceptos más repetidos por los estudiantes, muchos aún consideran que se trata de calificar o que es una forma de valorar, probar o medir, y sobre todo la enfocan en el conocimiento y los aprendizajes de las personas, particularmente de los alumnos.

Solamente tres estudiantes consideraron que la evaluación sirve para mejorar, aunque es un concepto recurrente en el discurso educativo y en los medios de comunicación. Como puede notarse, olvidan que toda actividad humana, como la enseñanza, la gestión, una empresa o producto es factible de ser evaluado.

En la Tabla 3 se exponen los conceptos que los docentes de educación primaria utilizaron de manera recurrente para definir la evaluación. Como puede observarse también vislumbran la evaluación como un hecho que se realiza en el aula, enfocando la acción en los logros, en los aprendizajes adquiridos, esperados y obtenidos. Sorprende el hecho de que los docentes titulares desconozcan las definiciones oficiales, establecidas en todos los documentos de la SEP, sobre todo cuando su planeación institucional, nombrada Ruta de Mejora (SEP,2014), debe basarse en una evaluación diagnóstica contextual.

Más importante es el hecho de la gran variedad de conceptos que tanto estudiantes como docentes utilizan para definir la evaluación de manera individual, así, los estudiantes emplearon ciento veinte conceptos diferentes mientras que los docentes utilizaron cien, entre los que se encontraron: fortalecimiento, aprovechamiento, meta cognitivos, significativa, construcción, diagnóstico, estrategias, evidencia, estimación, actitudes, resultado, calificar, saberes, mejorar y objetivo.

En la Figura 1 se presenta la nube de palabras con las opiniones de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes, este ejercicio denota un total desconocimiento de la diferencia entre evaluación formativa, que solamente fue mencionada dos veces y sumativa, mencionada en una ocasión.

Por otra parte, es relevante que los conceptos más enunciados sean aprendizaje, aprendizajes, proceso, enseñanza y conocimientos. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes vislumbra a los conocimientos solamente en el plano conceptual, contradiciendo el planteamiento del enfoque por competencias, que considera tres tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Zabala, 1999).

En cuanto a las concepciones de los docentes de educación primaria, cuya nube de palabras se presenta en la Figura 2, se puede apreciar la relevancia que dan al aprendizaje, lamentablemente solamente cinco mencionan que la evaluación debe ser formativa y ocho dan mayor relevancia a la sumativa, contrariamente a lo que señala el modelo educativo vigente.

Se esperaría que los docentes, que tienen más de tres años de servicio, tendrían mayor claridad en sus concepciones de evaluación de los aprendizajes, sin embargo la describen utilizando toda clase de términos, siendo las más relevantes: habilidades, conocimientos, estrategias, evidencias, diagnóstico, que desgraciadamente son mencionados por una minoría.

Como puede verse en esta representación gráfica, los docentes definieron evaluación de los aprendizajes utilizando más de doscientos conceptos distintos, lo que denota que no existe un consenso mínimo hacia una práctica de evaluación y mucho menos de evaluación auténtica de los aprendizajes.

Conclusiones

Las concepciones de los docentes en formación y los docentes en servicio sobre evaluación reflejan un desconocimiento sobre las teorías evaluativas y sobre los planteamientos del currículo vigente sobre evaluación.

La mayoría de los informantes definen la evaluación como un proceso o forma de evaluar, calificar o valorar lo que sucede con el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento en los centros escolares.

La evidencia muestra que existe diferencia entre las concepciones de los docentes en formación y los docentes en servicio, sin embargo, los docentes en servicio no muestran un manejo de los conceptos de evaluación formativa y evaluación auténtica, aunque asumen que la enseñanza también debe ser evaluada.

Si bien la propuesta de evaluación auténtica surgió hace más de veinte años, y los currículos de Educación Primaria y Normal la proponen como forma de evaluación en el enfoque por competencias, los docentes en servicio no mencionan sus componentes en sus definiciones.

Resulta necesario indagar sobre las prácticas de evaluación en las aulas de Educación Primaria y Normal, para contar con más información e impulsar la aplicación de la evaluación auténtica.

Además, aunque la investigación sobre formación docente ha demostrado que para que haya un desarrollo profesional eficaz es necesario atender tanto los elementos del proceso como los del contenido (William, 2006), los docentes en formación requieren un curso de evaluación con énfasis en los modelos de evaluación. Los docentes en servicio, a la par de los cursos de actualización, que en este momento solamente se llevan a cabo en línea, necesitan conformar comunidades de aprendizaje de maestros con tiempo para reflexionar sobre sus prácticas.

La relevancia de investigaciones como la presente radica en la obtención de datos reales sobre lo que acontece en las aulas de educación básica y Normal para impulsar las transformaciones necesarias para su mejora. Ojalá la política educativa verdaderamente elimine el Estado Evaluador como lo pretende con la desaparición del INEE y respalde la formación de docentes y el respeto por su profesionalismo.

Tablas y figuras

Tabla 1: Modelos de Evaluación (Elaboración propia a partir de Stufflebeam, 1987).

NOMBRE	AUTORES	DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN
EVALUACIÓN POR OBJETIVOS	RALPH W. TYLER	ES EL PROCESO DE DETERMINAR HASTA QUE PUNTO LOS OBJETIVOS HAN SIDO ACTUALMENTE ALCANZADOS, MEDIANTE LOS PROGRAMAS Y CURRÍCULOS DE ENSEÑANZA.
MÉTODO CIENTÍFICO DE EVALUACIÓN	EDWARD A. SUCHMAN	LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA ES INVESTIGACIÓN APLICADA DISPONE DE LA LÓGICA DEL MÉTODO CIENTÍFICO MEDIANTE: - ASPECTOS CONCEPTUALES, - ASPECTOS METODOLÓGICOS, - ASPECTOS ADMINISTRATIVOS
PLANIFICACIÓN EVALUATIVA	LEE J. CRONBACH	LA EVALUACIÓN DEBE SER FLEXIBLE TANTO RESPECTO A SUS PROPIOS RESULTADOS COMO A LOS INTERESES CAMBIANTES DE LA COMUNIDAD POLÍTICA.
EVALUACIÓN ORIENTADA HACIA EL PERFECCIONAMIENTO	DANIEL STUFFLEBEAM	PROCESO DE IDENTIFICAR, OBTENER Y PROPORCIONAR INFORMACIÓN ÚTIL Y DESCRIPTIVA ACERCA DEL VALOR Y EL MÉRITO DE LAS METAS, LA PLANIFICACIÓN Y EL IMPACTO DE UN OBJETO DETERMINADO.
EVALUACIÓN RESPONDENTE	ROBERT STAKE	LA EVALUACIÓN RESPONDERTE ASUMÍA QUE LAS INTENCIONES PUEDEN CAMBIAR Y PEDÍA UNA COMUNICACIÓN CONTINUA ENTRE LA EVALUACIÓN Y LA AUDIENCIA PARA DESCUBRIR, INVESTIGAR Y SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS.
EVALUACIÓN ILUMINATIVA	DAVID HAMILTON, MALCOLM PARLETT, BARRY MACDONALD	ILUMINACIÓN Y COMPRENSIÓN DE LOS COMPONENTES DEL PROGRAMA. LA EVALUACIÓN NO ES UN MÉTODO REGULARIZADO, SINO UNA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN GENERAL QUE PRETENDE SER ADAPTABLE Y ECLÉCTICA.
LA EVALUACIÓN ORIENTADA AL CONSUMIDOR	MICHAEL SCRIVEN	ES LA DETERMINACIÓN SISTEMÁTICA Y OBJETIVA DEL VALOR O EL MÉRITO DE ALGÚN OBJETO.
EVALUACIÓN NATURALISTA	YVONNA LINCOLN	PROCESO NEGOCIADOR.
EVALUACIONES COMPRENSIVAS Y ADAPTADAS CONDUCCIDAS POR LA TEORÍA	PETER H. ROSSI	APLICACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL EN LA VALORACIÓN DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y DISEÑO DE UN PROGRAMA. PUEDE SER: A) COMPRENSIVA, B) ADAPTADA, C) CONDUCCIDA POR LA TEORÍA
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	RAMÓN PÉREZ JUSTE	ACTIVIDAD PEDAGÓGICA EN LA MEDIDA QUE SE ORIENTA DIRECTA O INDIRECTAMENTE A LA PRÁCTICA.

Tabla 2: Conceptualización sobre evaluación de estudiantes normalistas.

COMO:	NO. DE ESTUDIANTES	PARA:	NO. DE ESTUDIANTES	DE:	NO. DE ESTUDIANTES
FORMA	9	CALIFICAR	5	CONOCIMIENTOS/CONOCIMIENTO	14 / 4
PROCESO	4	EVALUAR	5	ALUMNO/ALUMNOS	10 / 7
DETERMINACIÓN	3	DAR	5	PERSONA / ALGUIEN / SUJETO	9 / 4 / 3
EVALUACIÓN	3	VALORAR	4	APRENDIZAJE / APRENDIZAJES	7 / 5
		PROBAR	4	DESEMPEÑO	5
		ZMEDIR	4	APRENDIDO	5
				ALGO	5
				ACTITUDES	4

Tabla 3. Conceptualización sobre evaluación de docentes en servicio.

COMO:	NO. DE DOCENTES	PARA:	NO. DE ESTUDIANTES	DE:	NO. DE ESTUDIANTES
PROCESO/PROCESOS	9+2	REALIZAR	3	CONOCIMIENTOS/CONOCIMIENTO	9+1
EVALUACIÓN	4	PRUEBA	3	APRENDIZAJES/APRENDIZAJE	5+5
ACTIVIDAD	3	IDENTIFICAR	2	ENSEÑANZA / DECISIONES	4+2
MANERA	3	REFORZAR	2	ALUMNOS/ESTUDIANTE/ALUMNO	4+2+2
CRITERIOS	2	CAMBIAR	2	ACTIVIDADES	3
				ADQUIRIDOS / ADQUIRIDO	3+2
				APRENDIDO	2
				ESPERADOS	2
				OBTENIDOS	2
				LOGROS	2
				CLASE	2

Figura 1: Nube de palabras Opiniones de los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes



Figura 2: Nube de palabras Opiniones de los docentes en servicio sobre la evaluación de los aprendizajes



Referencias

Ahumada Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Becerril, A., y Ballinas, V. (10 de 05 de 2019). Aprueban en el Senado la reforma educativa; hasta opositores celebran. *La Jornada*, pág. 5.

Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et mesure*. Bruselas: De Broeck-Wesmael.

Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.

Coll, T. (12 de 04 de 2019). El Estado evaluador: una realidad inexorable. *La Jornada*, pág. 31.

Condemarín, M. (2000). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. En SEP, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. México: SEP.

Díaz Barriga, Á. (2006). *El examen, textos para su historia y debate*. Madrid: Plaza y Valdes.

Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual, un siglo, el XX, un intenso desarrollo en evaluación de la educación. *Relieve*, 11-43.

Espinoza Gómez, D. (2017). La escuela no es una empresa, ni la educación un negocio. *Praxis pedagógica*, 65-78.

Flores, J. (17 de 01 de 2012). *La educación como negocio: un modelo*. Obtenido de La Jornada: <https://www.jornada.com.mx/2012/01/17/opinion/a03alcie>

- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Egozi, M., y Shachar-Segev, N. (2003). The Instrumental Enrichment Program. En R. Feuerstein, *Feuerstein's theory and applied systems : a reader*. Autor: (págs. 99-128). Jerusalem: International Center for the Enhancement of Learning Potential.
- Hernández Rojas, G. (1988). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Jonnaert, P. (2015). *Compétences et socioconstructivisme* (2eme ed.). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Lidz, C. (1996). Dynamic_Assessment_Approaches. En D. Flanagan, J. Genshaft, & P. Harrison, *Contemporary intellectual assessment: Theories, Tests and Issues* (págs. 281-296). New York: The Guilford Press.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 167-179.
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.
- Reichardt, C. (1997). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation Thesaurus*. California: Edgepress.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. Tyler, *Perspectives of curriculum evaluation* (págs. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Salazar Holguín, H. (2018). Globalización, Neoliberalismo y Reforma Educativa en México. *Acoyauh Revista del Centro de investigación y docencia*, 49-77.
- SEP. (2011). *Plan de estudios de Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (20 de 08 de 2012). Acuerdo 649. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 14-15.
- SEP. (2014). **Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar** . México: SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la educación integral*. México: SEP.
- SEP. (03 de agosto de 2018). Acuerdo 14/07/18 Planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. *Diario Oficial de la Federación*, pág. 93.
- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (1 de 12 de 2015). *Del estado educador al estado evaluador*. Obtenido de Revista Educar: <https://revistaeducar.com.ar/2015/12/01/del-estado-educador-al-estado-evaluador/>
- Vygotsky, L. (2012). *Obras escogidas III Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Nuevo aprendizaje.
- Vygotsky, L. (2014). *Obras escogidas II Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Como enseñar* (7a edición ed.). Barcelona: Graó.