



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El patio y la asamblea: un binomio para fortalecer la evaluación metacognitiva desde el preescolar

Mtra. Liqui Dafne Texna Demanos

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
Unidad de estudios de posgrado
liquidafne@gmail.com

Dra. Berenice Morales González

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”
Unidad de estudios de posgrado
VER0500084@normales.mx ; berenice.morales.g@gmail.com

Área temática 12. Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación auténtica y formación para la vida.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.



Resumen

La presente ponencia emerge de una intervención educativa basada en la investigación que subraya la participación de las niñas y de los niños en edad preescolar como protagonistas de su proceso de evaluación, de lo que han aprendido y cómo lo han aprendido. La ejecución de esta propuesta tuvo lugar de septiembre a noviembre del ciclo 2019-2020, en un jardín de niños federal de tipo público, en el estado de Veracruz. La propuesta se desarrolló en el grupo de 3° “A” conformado por 21 alumnos, con el objetivo de implementar la asamblea infantil como estrategia de evaluación para favorecer los procesos metacognitivos en alumnos de educación preescolar. Este objetivo se trabajó durante la puesta en marcha del proyecto denominado “El torneo de tochito bandera”. Se incluye la contextualización como punto de partida, la problemática identificada, el enfoque teórico-metodológico, las acciones organizadas en 5 fases (Castillo y Cabrizo, 2010). Las reflexiones derivadas se construyeron según tres líneas de análisis: a) Procesos metacognitivos de los alumnos, b) Participación de las madres y comunidad escolar, c) Práctica evaluativa docente.

Palabras clave: *Metacognición, autoevaluación, evaluación por pares, juegos, educación preescolar.*

Introducción

En tiempos de confinamiento, el aula como espacio tradicionalmente asociado a la enseñanza, aprendizaje y evaluación se ha visto trastocada. Carrillo, Zea, Ortíz, León, Albarracín, Amaya y Acuña (2015) identifican la variable espacios escolares como uno de los elementos asociados a centros de educación inicial que impulsan metodologías lúdicas en los ambientes de aprendizaje, lo cual implica “romper con espacios y tiempos rígidos en la escuela” (p.138). Es así como el patio escolar, en un momento histórico donde los espacios abiertos constituyen una forma de aminorar las posibilidades de contagio por la COVID 2019, representa un potencial pedagógico para visibilizar nuevas formas de entender la participación de las y los alumnos en sus aprendizajes y la valoración de los mismos.

Esta ponencia emerge de una intervención educativa basada en la investigación que subraya la participación de las niñas y de los niños en edad preescolar como protagonistas de su proceso de evaluación de lo que han aprendido y cómo lo han aprendido, acorde a la visión del niño “como sujeto activo, pensante, con capacidad y potencial para aprender en interacción con su entorno” (SEP, 2017, p.60). Específicamente, con relación a la evaluación de los aprendizajes en nivel preescolar, Sañudo y Sañudo (2014) identificaron como reto la percepción de la evaluación como una acción unidireccional. Por ello, se pretende abonar hacia la clarificación de una metodología de la evaluación que fortalezca los procesos metacognitivos de estudiantes desde edades tempranas.

La ejecución de esta propuesta tuvo lugar de septiembre a noviembre del ciclo 2019-2020, en un jardín de niños federal de tipo público. La intervención se desarrolló en el grupo de 3° “A” que en ese momento estaba conformado por 21 alumnos, con el objetivo de implementar la asamblea infantil como estrategia de evaluación para favorecer los procesos metacognitivos en alumnos de educación preescolar. Este objetivo se trabajó durante la puesta en marcha del proyecto denominado “El torneo de tochito bandera”, por lo que a lo largo de esta ponencia se presentará la contextualización como punto de partida, la problemática identificada, la construcción del enfoque teórico-metodológico, las acciones implementadas, y el proceso de seguimiento para finalizar con las conclusiones.

El Jardín de niños donde se realizó esta propuesta de intervención se ubica en la localidad de Cerro Gordo, municipio de Emiliano Zapata, Veracruz. Aunque el contexto se ubica en una zona rural, éste contaba con todos los servicios, incluido el acceso a internet. La mayoría de las familias eran nucleares o extensas, un 18.8% de la población eran madres solteras y otro 31.81% madres trabajadoras.

Dicho plantel contaba en el ciclo escolar 2019-2020 con un director efectivo, seis educadoras, dos apoyos de servicios y una matrícula de 108 alumnos. Los años de antigüedad en el servicio por parte del colectivo docente oscilaba de tres a treinta años. El jardín de niños, identificó en colectivo, a través de las acciones del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) como prioridad: desarrollar actividades, situaciones y proyectos mediante

la planeación e intervención docente, para fortalecer las habilidades cognitivas, sociales y emocionales del alumnado, a través del trabajo en equipo con la participación de la familia en la construcción de aprendizajes valiosos para la vida presente y futura.

En el marco de la evaluación, a través del trabajo colegiado, se identificó la dificultad para valorar los aprendizajes de aquellos alumnos en situación de rezago escolar al no corresponder el contenido enseñado con lo aprendido, la interrogante era el qué evaluar. El reconocimiento del contexto escolar, permitió un panorama global sobre las necesidades, los retos y objetivos trazados por la escuela, sobre las finalidades y metodologías puestas en marcha para valorar los aprendizajes reales de los alumnos.

En primer lugar, se analizaron los expedientes personales de los alumnos y el diario de trabajo como instrumentos de evaluación sugeridos por las Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación para nivel preescolar (SEP, 2017). Se identificó que los instrumentos facilitaban una valoración general de los imprevistos y de las decisiones tomadas en la acción para resolver ciertas dificultades consideradas más como errores en el diseño de la planeación, en lugar de profundizar en aspectos subyacentes en las dificultades; rara vez se recuperaba la opinión de los estudiantes acerca de su actuar o sobre el sentido de las actividades. La consideración de una actividad “exitosa” era una percepción más personal de la docente. A partir de ello, se plantearon los siguientes cuestionamientos: ¿el niño en edad preescolar debe ser visto como un elemento de evaluación o sujeto evaluador?, ¿cuáles son las actitudes y cogniciones de los niños al participar en su proceso de evaluación del aprendizaje?, ¿cómo incidir en las y los niños preescolares en la toma de conciencia sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden?

Se parte del supuesto que el docente tiene que brindar diferentes oportunidades para que cada niña o niño sea verdaderamente un sujeto activo en el proceso de evaluación, con experiencias que sean importantes para ellos y que brinden información relevante para una transformación sistémica de la práctica. En concreto no basta con saber el qué y cómo evaluar los contenidos, sino el por qué y para qué evaluar, con el fin de mejorar.

Desarrollo

La propuesta se desarrolló en cinco fases, para subrayar el “sentido de unidad a la acción evaluadora” (Castillo y Cabrizo, 2010, p.126):

1. *Concepto -constructivista.* El posicionamiento teórico se fundamentaron en las contribuciones de Litwin, Palou D´ Maté, Calvet, Herrera y Pastor (2003), quienes definen la evaluación como: “un proceso intrínseco de la enseñanza y, por tanto, implicado en la apropiación de conocimientos y valores por parte de todos los sujetos” (p. 168). Dentro de este paradigma la evaluación se comprendió como una construcción de conocimientos y valores frutos de la relación de todos los actores en el proceso: niños, familias, docentes y comunidad.

Siguiendo en este mismo enfoque sobre el valor constructivo de la evaluación, se decantó por la evaluación metacognitiva porque permite una “construcción conjunta, entre docentes y estudiantes, constante (...); implica definir criterios que permitan determinar si se está llegando a la resolución del problema o meta, si la metodología propuesta y las actividades planeadas están aportando a lo proyectado” (Tovar-Gálvez, 2008, p. 6). Es decir, este tipo de evaluación facilita un sistema para la ejecución de estrategias y la reformulación de estas durante toda una situación o tarea y concluye con una valoración global que permite tomar decisiones en torno a la meta de aprendizaje o para la actividad que sigue, creando nuevas posibilidades de trabajo.

Flavell (1979, 1993), uno de los primeros autores en acuñar el término metaconocimiento o metacognición, entendido éste como “*el conocimiento sobre el conocimiento, incluye cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tenga por objeto, o regule, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva. Hace referencia a los conocimientos de la cognición y la regulación de los procesos cognitivos de los estudiantes*” (Flavell, 1996, p. 174). El uso de las estrategias metacognitivas que hace referencia a la regulación de los propios procesos cognitivos, a través de la planeación, monitoreo y evaluación (Flavell, 1996), no surge de manera innata; es necesario favorecerla de forma consciente y sistemática, a partir de la función reguladora del docente (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Jorba y Casellas, 1997).

Se consideró a la metacognición como un conocimiento autorreflexivo acerca de la mente y procesos, es decir, yo sé que sé, yo sé que puedo y en el niño cuando aprende a decir yo siento, yo conozco, yo evalúo, yo valgo. Prieto (2018) reconoce en sus estudios sobre la metacognición en niños de 5 a 6 años, como una habilidad importante de enseñar desde los primeros años.

2. Anticipo previsor. A partir del objetivo general, implementar la asamblea infantil como estrategia de evaluación de los aprendizajes para fortalecer los procesos metacognitivos en alumnos de nivel preescolar; se añadieron tres objetivos específicos: a) Construir la asamblea infantil como estrategia evaluativa durante las situaciones didácticas. b) Implementar un proyecto transversal que permitiera el desarrollo de procesos metacognitivos en los niños a través de la estrategia de la asamblea, c) Promover la autoevaluación y la evaluación entre pares a partir de la estrategia de la asamblea infantil. Se considera a la asamblea como espacios de socialización o reuniones que contribuyen al mejoramiento de capacidades lingüísticas y cognitivas (Berlangua, Mayorga y Gallardo, 2015).

Como instrumentos seleccionados para el seguimiento se planteó una Entrevista dirigida a alumnos y padres de familia para identificar cómo resuelven los problemas a los que se enfrentan y la percepción de los padres respecto a cómo están aprendiendo sus hijos durante la propuesta; el diario organizado a través de dos preguntas centrales ¿qué se hace? y ¿para qué se hace? (Sanabria, 2005); Diario para registrar la puesta en marcha de la asamblea, y una escala *likert* diseñada con 4 niveles de logro respecto a los conocimientos y habilidades metacognitivas observadas durante el desarrollo de la propuesta.

3. *Organizativo-procedimental*. Se dio a conocer a los directivos, colegas, padres de familia y alumnos sobre la intervención a implementarse, con la finalidad de buscar una implicación por parte de los actores. Las madres y padres de familia aceptaron participar en las entrevistas programadas. Con los niños y las niñas se clarificó la idea de la asamblea como un espacio donde “todos pueden participar y ayudarse” como las asambleas que sus padres tenían con el director para organizar la construcción del aula, lo cual apoyó en la comprensión inicial de la dinámica y normas que implicaba (escucha atenta, aportación de ideas y evaluación entre pares). Se realizaron actividades previas con asignación de roles como presidente y secretario de la asamblea. La conformación de la asamblea se decidió a partir del procedimiento sugerido por Berlanga, et al. (2015). Estas actividades duraron aproximadamente tres semanas.

4. *Ejecutivo-operativo*. Esta fase se inició a partir de una asamblea donde los alumnos externaron su interés por las clases de educación física, las propuestas iniciales de los niños fue fútbol y cachibol, para relacionar el ejercicio con los aprendizajes, sin embargo las niñas parecían no interesarse en ello. Se les propuso el juego de Tochito Bandera, el cual es una modalidad del fútbol americano sin tacleo. Este juego fue rápidamente aceptado y enseñado espontáneamente a otros niños y niñas del grupo de 3ºB, durante el tiempo de recreo. En asamblea se decidió este juego como tema de proyecto “Torneo de tochito bandera” a culminarse el 20 de noviembre del 2019. El grupo de 3ºA, primero investigó sobre las reglas y características del juego, definieron ¿qué iban a hacer?, ¿para qué? y ¿cómo pensaban hacerlo?. Se introdujo la palabra plan, al cual inicialmente se le llamó “la estrategia”. Durante las asambleas intermedias, el grupo mantenía como preguntas detonadoras: ¿cuál fue la estrategia?, ¿qué funcionó?, ¿por qué creen que sucedió?, ¿cómo ayudaron a su equipo?, ¿qué pueden hacer para mejorar?. Se conformaron dos equipos el azul y el rojo.

Después de revisiones colectivas durante las asambleas, los equipos tuvieron una mayor conciencia de los nuevos aprendizajes como por ejemplo que para alcanzar sus objetivos era importante pensar antes de actuar, es decir, planificar sus estrategias, escucharse, responsabilizarse, instruirse unos a otros (por ej.- a correr, esquivar, pases para burlar, etc.), reconocer sus capacidades y la de otros así como cambiar ciertos comportamientos. En la figura 1 se muestra un plan desarrollado por uno de los equipos, antes del inicio de uno de los partidos de práctica. A través de los siguientes instrumentos se obtuvo información del desarrollo de la propuesta.

Entrevistas a padres y alumnos. Se elaboraron preguntas sobre qué se aprende en la escuela, de quiénes se aprende al inicio y al final del proyecto. Al inicio tanto padres como niños identificaron que en la escuela se aprende a leer, escribir, dibujos, colorear y de quien se aprende es de la maestra. Las respuestas ayudaron a reflexionar sobre la importancia de desmonopolizar el conocimiento por parte de la docente para dar cabida a los otros actores en la toma de conciencia de su propio aprendizaje y su implicación en el aprendizaje de los otros.

Diario. Se registró el seguimiento y valoración de los equipos sobre su proceso de aprendizaje. Se contó con la videograbación de las asambleas. A continuación se muestra un fragmento recuperado al inicio de la ejecución de la propuesta:

Presidente: ¿Respetaron la estrategia equipo azul?

Gus: No hicimos la estrategia.

Presidente: ¿Por qué?

Gus: No me escucharon, no platicamos.

Maestra1: Ustedes tenían una estrategia en una hoja, ¿recuerdan?, ¿cambiaron la estrategia?

Gus: Yo les dije que se la pasaran a Iker y Iker a Miguel y Lalo a May y touch down, pero no la hicieron (no la respetaron).

Maestra1: ¿Por qué creen que no pudieron meter touch down?

Iker: Yo no sabía que me la iba a pasar, se la robó Jos.

Presidente: ¿Respetaron la estrategia equipo rojo? (recuerda, quién se la pasa a quién).

Jos: Sí, ganamos, metí Touch down y Josué también (metió otro touch down)

Presidente: ¿Respetaron los pases?

Naty: Oye Josué no me has dado pase, ni a Yuli ni a Bella.

Maestra1: ¿Tania, Naty y Bella, podrían meter touch down? (Sí, se escucha en el grupo)

Yuli: Pensar en la cabeza y ya pensamos la ...esa estrategia, y también cuando ya pensamos para qué ganar. (Para ganar la copa, grita el grupo).

Maestra1: Entonces para ganar se necesita pensar la estrategia y ponerse de acuerdo para que todos sepan qué tienen que hacer y ayudarse para poder ganar, por eso es importante que se escuchen y respeten los pases (Diario del profesor M1,4 de noviembre del 2019)

Instrumento de autoevaluación y coevaluación. Se identificó la necesidad de diseñar un instrumento de autoevaluación (ver figura 2) para ser congruentes con el enfoque teórico que daba sustento a esta propuesta; dicho instrumento contaba con 3 ítems: 1.- Respeté el plan que hicimos y nos hemos ayudado, 2. Respeté el plan que hicimos y nos hemos ayudado pero otros no, 3. No respeté el plan que hicimos y no nos hemos ayudado. Estos indicadores se utilizaron también en momentos de coevaluación (ver figura 3). Los resultados manifestaron la percepción que los alumnos tenían sobre sus participaciones. Por ejemplo, el equipo azul consideraba que no siempre se respetaba la estrategia pero que eran capaces de proponer nuevas ideas, su plan era concreto y no involucraban a todos los integrantes con tareas específicas. Por lo que se refiere al equipo rojo, la mitad de sus integrantes opinaron que sí estaban respetando la estrategia, se ayudaban y que funcionaba muy bien su plan para ganar, pero la otra mitad de los integrantes opinaban que no todos participaban.

Aplicación de escala *Likert*. Este instrumento facilitó la valoración de otros actores involucrados como la maestra practicante, el directivo, otras docentes del plantel y padres de familia. Esta aplicación se realizó al inicio y al final de la propuesta. En la tabla 1 se muestra la escala *likert* requisitada por la maestra practicante en la etapa final del proyecto. Como parte de los alcances de esta intervención, el colectivo docente se interesó y solicitó se les compartiera mediante un taller, el trabajo pedagógico desarrollado e instrumentos utilizados.

5. *Reflexivo-metaevaluativo*. La información obtenida se ordenó en tres líneas de análisis: a) Procesos metacognitivos de los alumnos, b) Participación de los padres y comunidad escolar y c) Práctica evaluativa docente.

a) Procesos metacognitivos de los alumnos. Durante este proyecto de carácter lúdico, los resultados fueron situados en los procesos metacognitivos al planificar (estrategias en equipo), monitorear sus acciones (a través de las asambleas infantiles), evaluar (para determinar si se alcanzó o en qué grado el objetivo planteado) y modificar (al decidir qué acciones se podían tomar para el siguiente encuentro). Los alumnos como sujetos evaluadores pudieron poner en juego sus habilidades comunicativas, socioemocionales y cognitivas al diseñar o acordar estrategias, resolver problemas, conformar grupos mixtos y brindarse apoyo colaborativo. Como resultado final, los estudiantes al ir evaluando y regulando su proceso de enseñanza-aprendizaje mostraron un marcado interés al momento de ejecutar ellos mismos las actividades o decisiones lo que demuestra una alta motivación que los llevó a actuar con mayor precisión y de forma reflexiva para alcanzar sus objetivos.

b) Padres de familia y comunidad escolar. Este proyecto buscó robustecer en todo momento la vinculación de la escuela con su entorno, por ejemplo al integrar a los padres, colegas, comunidad y directivo dentro del proceso evaluativo. Esto permitió dirigir a los diferentes agentes hacia una cultura de la innovación, porque al ir interactuando con la propuesta, pudieron reconocer y promover la participación protagónica de niñas y niños para planear, monitorear, ajustar y evaluar sus estrategias para lograr una meta propia, además de valorar los aprendizajes construidos fuera del aula. Con respecto a esto Ortega, Ramírez, Torres, López, Suárez y Ruíz (2007) nos dicen que la innovación no solo provoca cambios en los centros escolares, procedimientos, o materiales, sino en los mismos actores y en el contexto.

c) Práctica docente. El análisis de la intervención docente en condiciones reales educativas, el cambio de creencias y asumirse como un agente innovador originó una transformación en la educadora tanto a nivel personal como académica y representó un importante crecimiento profesional. La relevancia personal se completó cuando se atendieron las necesidades específicas del alumnado y las intenciones educativas al mismo tiempo, al concebir a la escuela no solo como un lugar áulico, donde se transmiten contenidos sino donde se construyen aprendizajes nuevos, con alta implicación del alumnado en la evaluación. “La mejora es conservadora en tanto que se sitúa en el camino iniciado que ya ha producido resultados positivos, mientras que la innovación es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conoce el camino a priori ni los resultados, ni conduce automáticamente al éxito deseado” (Díaz Barriga, 2010, p.9).

Conclusión

La asamblea como estrategia de evaluación de los aprendizajes, permitió reinterpretar la evaluación como una actividad que no se puede limitar en tiempo y espacio, sino como una gestión constante de diversos actores. El docente promueve la participación de todos los involucrados hasta implicar a los niños como sujetos evaluadores a partir de situaciones importantes para sus vidas con sentido auténtico como lo es el juego que se desarrolla en el patio del recreo. Para ello se necesita observar, ser crítico, creativo y reflexivo así como proponer metodologías para evaluar el fenómeno educativo desde otras áreas como lo es el patio de recreo, en el marco de la relación con las madres-padres y la historia psicosocial de los alumnos.

Tablas y figuras

Figura 1 Plan de estrategia del equipo azul

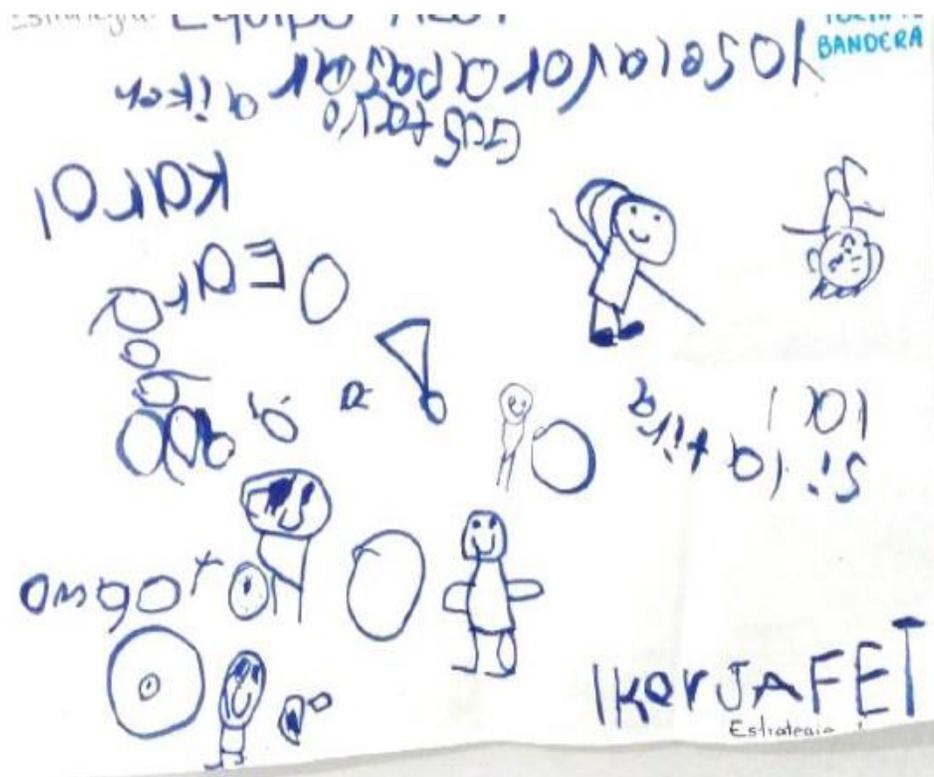


Figura 2. Ejemplo de autoevaluación

Proyecto tochito
Autoevaluación

NOMBRE: _____

| Imágenes | Criterios |
|---|---|
|  | <p>Respete la estrategia acordada en el equipo.</p> |
|  | <p>Ayude a mi equipo (dando ideas a mi equipo para jugar, con pases, cuidando mi área, quitando el pañuelo para evitar un touch down, corriendo para anotar un touch down).</p> |
|  | <p>La estrategia de mi equipo funciono para robar la pelota, evitar que nos quitaran la pelota o para evitar que metieran toch down.</p> |

¿Cambiaron la estrategia? ¿Por qué?

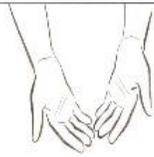
L.E.P. LIKI DAFNE TEXNA D.

Figura 3. Ejemplo de coevaluación

Proyecto tochito
Coevaluación

NOMBRE: Equipo azul

13/Nov/19

| Imágenes | Criterios |
|---|---|
|  | Respetamos los pases que acordamos y nos hemos ayudado ★ Yaseph ★ Iker ★ Miguel A. |
|  | Respetamos el plan que hicimos y hemos ayudado, pero otros no. ★ Eduardo ★ Karol ★ Roberto ★ Mayte |
|  | No respetamos el plan ni nos hemos respetado. Nos hemos quedado con las manos vacías, tendremos que mejorar. ★ Gustavo |

¿Se respetó la estrategia(o plan en equipo) inicial?, ¿por qué cambiaron la estrategia?

Gustavo: No hicimos estrategia. No me escucharon, no platicamos.
Mtra: ¿No tenían una estrategia?
Gustavo: le dije que se la pasaran a Iker, y Iker a Miguel A., y Eduardo a Mayte, y got (touch down)
Iker: No sabía que se la iban a pasar, se la robo Josue.

Tabla 1. Evaluación de la maestra practicante respecto a los procesos metacognitivos implicados

| Escala Likert 4 (maestra practicante) | | | | |
|---|------------------|-----------------|----------------|-----------------|
| Dimensiones o aspectos: | Niveles de logro | | | |
| | I en proceso | II aceptable | III Logrado | IV destacado |
| A) Logran expresar sus ideas, propiciar la escucha y el intercambio. | | | X | |
| B) Identifican las estrategias que les permiten resolver un problema u obstáculo. | | | | X |
| C) Usan procedimientos propios para resolver situaciones particulares. | | | X | |
| D) Explican qué hizo para resolver un problema o dificultad. | | X | | |
| E) Comparan sus procedimientos o estrategias de aprendizaje con los que usaron sus compañeros. | | | X | |
| F) Se percatan de que las estrategias que utilizaron pueden ser útiles en diferentes situaciones. | | | | X |
| Observaciones: | | | | |
| Tuve la oportunidad de presenciar el inicio del proyecto del tochito, en un principio al escuchar la idea de cómo se iba a llevar a cabo pensé que no era posible, al inicio los niños se ponían de acuerdo y analizaban las acciones que iban a realizar para poder anotar; pasaron los días y fui viendo un avance en la organización de los niños, además que hacían lo que en su plan de juego estaba escrito, cada uno de ellos tenían una posición en la cual jugar, la misma que en equipo ellos designaban. | | | | |
| Regresé casi para la conclusión del proyecto, en este momento pude observar la puesta en práctica, quedé sorprendida al ver cómo se desenvolvían cada uno de los niños durante este. Cada uno de los niños respetaba las reglas y las posiciones establecidas. | | | | |
| Me pareció un proyecto muy innovador y muy interesante, me hizo dar cuenta una vez más que no debemos subestimar a los niños. (M2, E.L, 15/11/19) | | | | |

Nota: Existe una relación transversal con aprendizaje esperado del área Educación socioemocional.

Referencias

- Blanco, Y., Zea, L. A., Ortiz, G. M., León, J. R., Albarracín, L. C., Amaya, G. M. y Acuña, L. F. (2015). Valoración y abordaje pedagógico. Una reflexión a partir de la experiencia. En Y. Blanco, L. A. Zea, G. M. Ortiz, J. R. León, L. C. Albarracín, G. M. Amaya y L. F. Acuña (Eds.), *Desarrollo y aprendizaje en el ciclo inicial* (pp. 69–132). Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico.
- Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*, (218), 25-28. Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2649/Estrategias%20de%20evaluacion%20aprendizajes.pdf?sequence=1>
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. D. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid, España: Pearson / UNED
- Díaz-Barriga, A. F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. 1 (1). 37-57. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf>.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández-Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.

- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Escudero, J. M.; Bolívar, A.; González, M. T. y Moreno J. M. (2004) *La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica*. En Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio. 7º. Y 8º. Semestres. México, DF: SEP.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. Recuperado de [http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavell(1979).pdf)
- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo* (2a ed). Madrid, España: Visor.
- Gravini, M. (2007). *Procesos metacognitivos de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje* (tesis de maestría). Universidad del norte, Barranquilla, Colombia.
- Jorba, J., y Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes* (Vol. I). Barcelona, España: Síntesis.
- Litwing, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Herrera, M., y Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, 1, 22-31. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a11litwin.pdf>
- Martínez, M., Álvarez de Eulate, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista De Educación a Distancia*, 18(56), 1-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, V., Boadas, E., Castelló, M., y Guevara, I. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En Monereo (Ed). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. 1-15. Madrid, Barcelona: Graó.
- Nickerson, R., Perkins D., y Smith E. (1994). *Enseñar a pensar, aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Ortega P., Ramírez M.E., Torres J.L; López A.; Yacapantli C., Suárez L., Ruiz B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. RIED, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145-173. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206010.pdf>
- Prieto, A. del P. (2018). Explorando la metacognición en niños de 5 a 6 años de edad. *Experiencias Significativas y Significativas*, 4(4), 115–132.
- Sánchez, S. y González, C. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista iberoamericana de educación*. 71. 133-150. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/954f/2ffa0541cadfb25b757ee121967c0fec1382.pdf>
- Sañudo, L., y Sañudo, 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.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*. México: SEP. Recuperado de <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/1LpM-Preescolar-DIGITAL.pdf>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2008). Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias. *Revista iberoamericana de educación*, 46(7), 1-9. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Julio_TovarGalvez/publication/28230589_Modelo_metacognitivo_como_integrador_de_estrategias_de_ensenanza_y_estrategias_de_aprendizaje_de_las_ciencias_y_su_relacion_con_las_competencias/links/0a85e5324e9dd9f0d7000000.pdf