

# PONENCIA

## PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA DE ALUMNOS Y SU DOCENTE DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA EN SAN LUIS POTOSÍ

**ANA MARÍA MENA MANRIQUE**

BENEMÉRITA Y CENTENARIA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

**TEMÁTICA GENERAL:** PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

### RESUMEN

En este estudio se presenta una parte del diagnóstico de una investigación aplicada emprendida en la ciudad de San Luis Potosí de 2014 a 2016. Su intención fue comprender las prácticas de evaluación de la lengua escrita tomando como caso un aula de cuarto grado de primaria en una escuela pública para proponer la transformación de estas prácticas por medio de un modelo de intervención. Los resultados de la parte expuesta mostraron que a pesar que el programa de estudios de Educación Básica (PEB, 2011) asegura el cambio de paradigma en el proceso de evaluación del aprendizaje, en la realidad a través de la observación y la entrevista se constató que el modelo de resultados del aprendizaje sigue permeando en las aulas.

**Palabras clave:** educación básica, evaluación del aprendizaje, práctica, lenguaje

## INTRODUCCIÓN

La evaluación (como modelo de medición de resultados) ha cumplido, la función de verificar el aprendizaje del alumno, a través de instrumentos como exámenes elaborados por el docente o expertos externos, que indican su nivel de aptitud para aprobar un grado escolar o para mejorar la calidad educativa. Si bien es una de sus funciones, la evaluación no atiende sólo el aspecto cognitivo sino, como un proceso complejo y formativo, se ocupa de mostrar evidencias de competencias de lengua escrita como práctica social adquiridas, atendiendo al enfoque del campo formativo de Lenguaje y Comunicación. De acuerdo a éste, el desarrollo de habilidades para escribir, leer, reconocer y manipular géneros literarios, con la finalidad de tener una postura ante la vida y el mundo conllevan un proceso complejo, no siempre susceptibles de ser medidos, sino evaluados de forma integral y continua.

Sólo contar como referente de eficiencia del alumno, el docente, incluso de la escuela los exámenes contribuyó a mantener una visión parcial de lo que de forma integral se propone el PEB (2011). Al ocupar la evaluación del aprendizaje un lugar preponderante como marco de referencia de la eficiencia de una institución, los docentes han tenido pocas posibilidades de darle otra función. Aunque la evaluación es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y se debiera atender como asunto pedagógico, sigue siendo un efectivo control que tienen las instituciones sobre directivos, docentes y alumnos. Este asunto, permitió emprender una investigación que abonara al conocimiento de lo que está sucediendo actualmente en las aulas para buscar alternativas que transformen el papel de la evaluación como ingrediente que acompañe a la enseñanza y al aprendizaje.

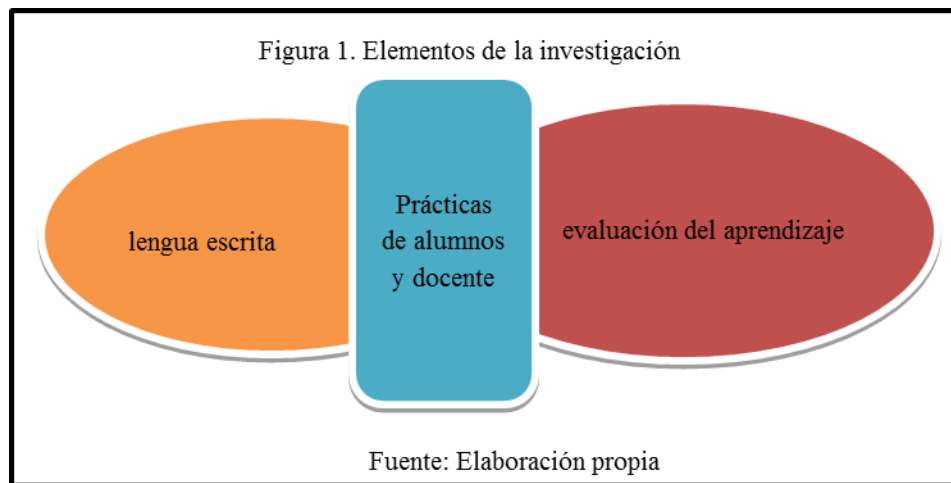
En México, se han emprendido estudios cuyo foco de atención es la evaluación del aprendizaje que abonaron a la comprensión de lo que dicen los docentes acerca de cómo evalúan en Educación Básica (INEE, 2011) o en Educación Superior (Pérez, 2007). Sin embargo, no muestran evidencia de lo que hacen en el aula.

Este trabajo muestra resultados de una investigación aplicada realizada en una escuela primaria pública de la ciudad de San Luis Potosí utilizando el estudio de caso como metodología de investigación. Su objeto de estudio fue el proceso de evaluación del aprendizaje de la *lengua escrita*, para avanzar en la comprensión *in situ* de las *prácticas* que realizan cinco alumnos *focales* de un grupo de cuarto grado de Educación Primaria (EP) ante las *modalidades de evaluación* propuestas por su docente en el ciclo escolar 2013-2014. Los elementos centrales del estudio fueron la lengua escrita, las modalidades de evaluación y a manera de bisagra las prácticas en el aula de alumnos y docente que las une que mostraron cómo el movimiento de una influye en la otra.

Se entendió por lengua escrita en sentido amplio a la manipulación del lenguaje escrito y oral —géneros textuales, significados, discursos, palabras, letras— de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros” (Dyson, 1997; Heath, 1983. En Kalman, 2002, p. 27).

Por modalidades de evaluación se entendió como el conjunto de momentos (inicial, formativa, sumativa), instrumentos (examen, lista de cotejo, rúbrica, texto solicitado para ser producido, etc.), formas de organización (individual, colectiva), tipos de retroalimentación (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación), criterios y consignas implicadas que la docente instrumenta para evaluar la lengua escrita.

Por prácticas de alumnos y docente se entendió como el conjunto de creencias, expectativas, interacciones, formas de hacer, de ser y de pensar, tipos de soportes de textos utilizados y textos creados (Street, 1984 y 1993; Kalman, 1999 y 2004 y otros. En: Segura, 2009). Es decir, qué es lo que dicen, qué es lo que hacen y qué dicen de lo que hacen los alumnos ante las modalidades de evaluación que utiliza su docente en lengua escrita; así como lo que hace, dice y dice de lo que hace la docente (figura 1).



Aunque la investigación comprendió dos momentos, la pregunta que se aborda a continuación corresponde a la primera parte del trabajo: ¿Cómo son las prácticas de evaluación de la lengua escrita de un grupo de alumnos y su docente de cuarto grado de primaria? para comprender las prácticas de evaluación de la lengua escrita de un grupo de cuarto grado de primaria.

En la recopilación de información se utilizaron las técnicas de la observación en el aula y la entrevista de los implicados en la investigación. La observación permitió dar cuenta de lo que hacen en el aula los sujetos mientras trabajan la lengua escrita y cuando son evaluados. La entrevista ofreció un espacio de conversación con el niño para que hablara de sus creencias, dudas, temores. (qué dice); con la docente para indagar creencias y razones por las que utilizaba ciertas modalidades de evaluación del aprendizaje de sus alumnos (qué dice de lo que hace) que surgieron de la propia observación

### **La evaluación del aprendizaje de la lengua escrita en Primaria.**

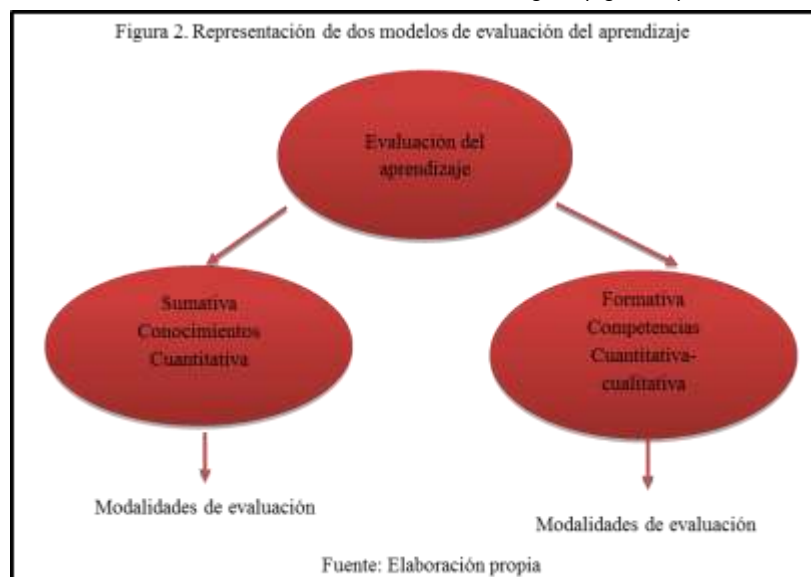
La Reforma educativa del 2011 replanteó la función y uso de la evaluación del aprendizaje, en el programa de cuarto grado se señala que la evaluación se aplicará “a lo largo de todo el desarrollo del proyecto didáctico” (SEP, 2011, p. 301) por medio de tres tipos de evaluación: diagnóstica,

formativa y sumativa como un proceso permanente de mejora del aprendizaje de los estudiantes. La evaluación formativa se potencia en el programa como un importante recurso para el aprendizaje del alumno cuando se eligen y se incorporan en la planeación estrategias que ofrezcan evidencias del trayecto que día a día recorre el alumno. Lamentablemente, aunque se han capacitado a los docentes sobre las tendencias actuales de la evaluación, las prácticas en el aula distan de centrarse en la evaluación de procesos. El director de escuela focal declara:

*...la evaluación formativa no la hacen los maestros, no saben cómo hacerla. Es importante pero no sabemos cómo hacerla, tampoco sé si los maestros la usan (E1, 18/II/14).*

Por tanto, cada institución educativa configura una cultura de evaluación que repercute en decisiones sobre premios, promociones, división de grupos por habilidad, certificación de conocimientos (Murphy, 2002) entre otras, así como en las decisiones de la conducción de acciones en el aula.

En la evaluación del aprendizaje se distinguen dos enfoques de acuerdo a lo que se le dé prioridad: resultados o proceso como un todo. Ambos conllevan el uso de modalidades particulares, unas circunscritas al resultado, otras a una visión más integral (figura 2):



Desde una perspectiva basada en resultados, la evaluación tiene como función medir principalmente conocimientos declarativos. La medición del aprendizaje tiene como único propósito “dar cuenta de un nivel alcanzado; [...] es tan poderosa que repercute en el alumno directamente, pero también en las instituciones más cercanas a la persona y en la sociedad” (Santos, 2003, p. 15). Coloca en el centro los logros del alumno recogidos con instrumentos que diseña el docente o un evaluador externo, con la pretensión de dar cuenta objetiva de su desempeño. Se traduce en calificaciones y se realiza al final de un periodo, de un tema y/o de un ciclo escolar para demostrar la eficiencia terminal en el proceso educativo.

Vista la evaluación como proceso se denomina formativa, aunque el alumno siga siendo el centro, se espera su participación activa en la retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes, movilizándolo así, el papel del docente (Anijovich, 2010). Tanto la evaluación de resultados como de procesos requieren cierto tipo de modalidades de evaluación (instrumentos, momentos, tipos, formas de retroalimentación) que se implementen en el aula.

El estudio mostró algunas de las modalidades de evaluación que la docente promueve en aula, entrelazado con lo que piensan los alumnos sobre su forma de participar y sus expectativas, los sentimientos que emergen cuando son evaluados, a través de situaciones que refieren a la evaluación como proceso tomando como referencia el uso y seguimiento de la consigna, la retroalimentación y el uso del examen como modalidad más frecuente de evaluación sumativa.

### **La consigna en la evaluación formativa.**

Cada sesión de clase está precedida por la planeación de acciones que efectúa la docente para guiar el trabajo del niño: Éstas son mediadas por el planteamiento de una consigna que aclara cada una de las tareas. La consigna es un recurso de evaluación continua que consiste en:

enunciados intencionados por parte del docente durante el diseño y la implementación “de una situación, verbales o escritos, para generar condiciones que garanticen la adquisición del saber puesto en acto [...] se proponen según las intenciones que planifica el docente para la situación y suscitan cambios conceptuales orientando así el abordaje de la actividad (Saavedra, 2011, p. 72)

Es un elemento esencial en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes cuando reconoce sus propios procesos de pensamiento. En la consigna se deberán explicitar los estándares, niveles de desempeño esperados, condiciones de la actividad que puedan contribuir a desarrollar la capacidad de autoevaluación (Anijovich, 2010). En este sentido, las prácticas de lengua escrita significativas estarán condicionadas por su claridad.

En el aula de cuarto grado la docente distribuye a los niños en grupos de trabajo, después da a conocer una parte de la consigna de forma oral:

*Docente: fíjense qué vamos a hacer en los equipos: las vamos a hojear, qué contenido tienen las enciclopedias, para escoger un tema de interés....*

(deja un tiempo de trabajo por grupos)

*Docente: agarren su libreta y empiecen a tomar notas de lo que más les llamó la atención, si quieren hacer un dibujo, si algo no comprendieron para investigar más sobre eso ahora que vayamos a internet...*

*Juan: (dirigiéndose a su compañero) en tu libreta, en la de español, es la naranjada...*

En principio parece que la docente sólo les solicita que elijan un tema, pero después los alumnos deben tomar nota de algo que les llamó la atención, aunque también de lo que no entendieron para hacer posteriormente una búsqueda.

Durante la sesión, la docente se va acercando a los grupos para dar seguimiento a la consigna, no a la forma en que construyen el conocimiento, la retroalimentación se enfoca en la comprensión de la indicación más que en la discusión que hacen los alumnos sobre el tema:

*Armando:* (en una revista ve imágenes de mujeres con poca ropa en los anuncios.

Se ríe con su compañero)

*Docente:* *tomen notas, apuntes, uno vaya leyendo y otro tome notas*

*Docente:* (voltea hacia otro grupo) *tomar notas es qué hacían, qué comían, es tomar notas no nada más ver y copiar...*

*Armando:* (le pregunta a la docente que lo vuelve a atender) *¿quién es Hitler?*

*Doc:* *un nazi, si no entiendes toma nota...*

*Armando:* *vamos a hacer un dibujo*

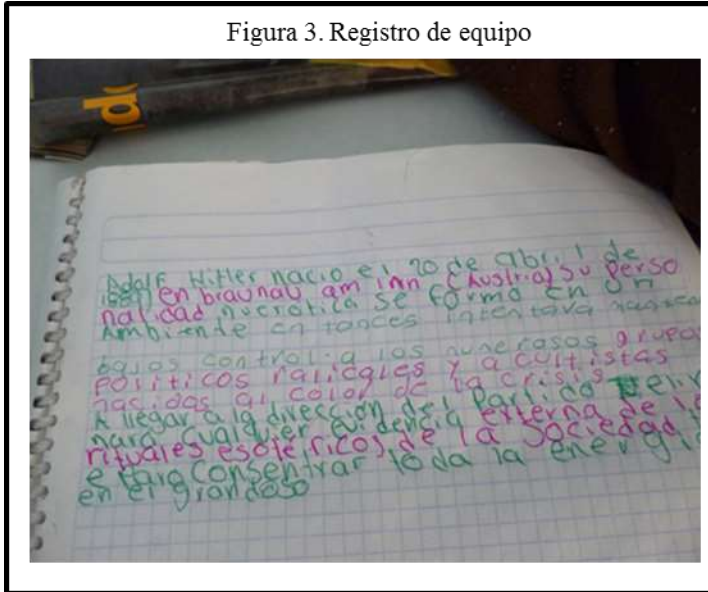
*Doc:* *no es necesario que hagas el dibujo, vamos a buscar a internet, si lo quieres hacer nada más porque sí...*

*Armando:* *¿cómo me salga?*

*Doc:* (asiente con la cabeza) *quienes vayan terminando pongan la página y el nombre del libro* (pasa entre las binas para ver si escribieron algo) (R 3, 2/3/14).

La consigna, en el proceso de evaluación formativa, pretende “ayudar a los alumnos a aprender y a conocerse a sí mismos en tanto aprendices” (Anijovich, 2010, p. 130); otorga el rol central en el proceso de aprendizaje y evaluación al alumno porque le facilita identificar sus fortalezas y debilidades, definir criterios claros específicos y compartidos, y darle lugar a la retroalimentación. Cuando el alumno tiene claro lo que se espera de él, lo hace más independiente del docente, de lo contrario, hace su propia interpretación y el resultado se puede desviar, como lo muestra la siguiente figura (3) cuando el equipo presenta como producto lo que copió del texto.

Figura 3. Registro de equipo



Los criterios de la consigna y forma de presentarla son propuestas del docente en la planeación, y extiende sus efectos en las interacciones entre alumnos para que se centren en la tarea de construcción del conocimiento más que sólo en la comprensión de la actividad. En la medida que la docente aclare para sí lo que se espera de la actividad que realicen los niños y el tipo de evidencia que produzcan como parte de la evaluación formativa, la construcción del conocimiento estará mediada por la comprensión de la actividad. El seguimiento y retroalimentación del alumno es una de las condiciones en la evaluación formativa, no efectuarlo la convierte en una evaluación final para verificar logros.

### Prácticas de evaluación sumativa

El programa de cuarto grado estipula que la evaluación tiene también la función de constatar el logro de propósitos por lo que conviene considerar los productos y los aprendizajes esperados (SEP, 2011, p.304), para certificar los conocimientos. En la escuela focal este tipo de prácticas se manifiestan al final de cada bimestre cuando se aplican exámenes por asignatura. En las fechas establecidas por la dirección, todos los niños contestan cuestionarios dosificados en un cuadernillo por temas y asignaturas, que previamente adquirieron. Los docentes califican, promedian con otras actividades y entregan resultados para que quede constancia en el reporte de evaluación preestablecido. Los docentes durante el periodo de enseñanza, ajustan sus planeaciones a la distribución de temas que señalan estos cuadernillos, lo que asegura la homogeneización de la enseñanza (Foucault, 1976). La docente focal considera varios elementos para la evaluación final como el trabajo en los libros de texto, la conducta de los niños entre otros:

*Entrevistador: ¿para calificarte nada más te toma en cuenta el examen?*

*Luis: pues, toma en cuenta el examen, conducta y trabajos también, tareas...*

*E: ¿a qué te refieres con conducta?*

*Luis: sobre cómo nos portamos, este...si no hacemos travesuras (E,14/VII/2014)*

Cuando el principal instrumento de evaluación es el examen, la escuela cae en otorgarle el poder de control (Foucault, 1976).

*Entrevistador: Sobre la evaluación ¿qué me puedes decir?*

*Docente: bueno, a algunos niños a veces en los exámenes no les va muy bien, no salen mal pero no salen excelente a pesar de lo que saben. Entonces cuando tienen examen yo checo cuál tienen mal y les hablo y les pregunto y si saben, entonces sube su calificación. De hecho Emilia, Maribel, Leobardo, tuvieron reconocimiento. Otros niños, trato de hacerles cuestionamientos orales, porque no tienen trabajos y su calificación sería muy baja (E, 4/VI/2014)*

Si bien, la docente reconoce que el instrumento base para evaluar es el examen, también muestra interés porque los alumnos obtengan una buena calificación utilizando alternativas para que el niño demuestre su dominio de los temas evaluados. Para los alumnos y los padres de familia, el examen sigue representando la forma más clara de demostrar lo aprendido:

*Entrevistador: Vamos a hablar de lo que hacen cuando presentan un examen*

*Iván: estudio mucho*

*Angela: estudio mucho hasta que me lo aprendo*

*Leobardo: mi mamá me convence para que estudie*

*Renata. a mí me convencen porque si no me regañan y me castigan*

*Adela: si, porque si repruebo me castigan la Tablet (Entrevista, 10/VII/2014).*

A través de ellos se les asigna a los niños calificación y pueden acceder a un reconocimiento social y simbólico (Bourdieu, 1986). Debido a la importancia que se le otorga en el proceso de aprendizaje, los niños y docentes toman previsiones que los prepara para presentar un examen:

*Ernesto: La maestra nos pone las respuestas y las tenemos que estudiar, y así.*

*Las respuestas en una libreta. Apunta en el pizarrón las preguntas y nosotros las copiamos, las preguntas y las respuestas (Entrevista, 16/II/2015)*

La preparación consiste en memorizar la información que reproducirán en el examen, provocando un aprendizaje repetitivo o memorístico. Estas prácticas dificultan la construcción del conocimiento.

Otro tipo de prácticas que se hacen en el aula son las que se utilizan para retroalimentar y verificar el trabajo señalado en una consigna; mientras trabajan en pequeños grupos, la docente forma a los niños cerca del escritorio para que presenten sus libros y cuadernos contestados correctamente:

*Emilia: (se acerca con la maestra, le entrega su cuaderno).*

*Docente: (ve el cuaderno) ¿no es cierto qué?, ¿todo lo que ofrece.*

*Emilia: ajá.*

*D: regresa a tu lugar para completar.*

*Álvaro: (permanece formado en espera que le revisen, la maestra le revisa con señales en su trabajo, se lo devuelve y lo ve) ¡juju! lo tengo bien.*

*Domingo: (sentado en la tercera fila, está solo trabajando, quedan pocos niños y se dice a sí mismo) ¡ánimo, ánimo!*

*Urbano: (de pie le revisan el trabajo y dice en voz alta) ¡juju! (levantando las manos).(Registro, 5/III/2014).*



La retroalimentación consiste en la constatación de respuestas correctas e incorrectas y la anotación de una señal en la libreta o en el libro. Durante la revisión el niño permanece en silencio, observando qué le escribe la docente en su cuaderno, que eventualmente voltear al grupo para verificar que siguen trabajando. Es poco probable que en este momento, surja un diálogo entre la docente y el alumno:

*Entrevistador: ¿Cómo es la revisión?*

*Ernesto: el que acaba, bueno todos acaban y la maestra pone una fila para que le vayamos... y nos revisa.*

*Entrevistador: Cuando ya estás con la maestra para que te revise ¿qué pasa en ese momento?*

*Ernesto: Cuando me revisa, nada más veo cuánto me saqué y ya. A todo pone palomitas y si está mal nos pone tache. Si está mal tengo que, este... leer más veces a ver si entiendo y ahí, si le entiendo ya le pongo (Entrevista, 16/II/2015)*

Otra alumna refiere:

*Entrevistador: Cuando te acercas a que te revisen tu libro, ¿qué pasa ahí?*

*Karen: Pues me dice muy bien, toma y vete a sentar, o si no hay veces que nos dice saquen su libro, aquí van a hacer esto, aquí van a hacer esto y esto (Entrevista, 16/II/2015)*

Aunque los niños sólo demuestren entusiasmo porque ya acabaron, si se sienten enfadados cuando al revisarles les dicen que está mal y tienen que corregir:

*Entrevistador: vamos a hablar de lo que sienten cuando la maestra les dice que está mal hecho su trabajo*

*Leobardo: me siento triste porque...*

*Rita: siento coraje (Entrevista, 10/VII/2014)*

Al concluir la revisión, el niño regresa a su lugar a corregir lo que esté incorrecto, en este proceso el niño trabaja de forma individual para descubrir la respuesta correcta:

*Leobardo: pues la maestra nos lo revisa y después de que nos lo revisa... nos da oportunidad de corregir, y ya después vamos a que nos lo revise otra vez y ya nos las revisa y las que tengamos bien pues... ya*

*Entrevistador: ah claro, lo corriges y luego ya lo entregas*

*L: sí (Entrevista, 14/VII/2014)*

Sobre este mismo proceso, Mariela señala:

*M: bueno.... mmmm.....me dice que está mal,.....yo lo entiendo, lo vuelvo a hacer una y otra y otra vez y sigue mal pues no importa lo hago otra vez,*

*Entrevistador: pero ella te dice en ¿qué está mal?*

*M: mjj*

*E: cómo te das cuenta en qué estás mal.*

*M: si es ejercicio puede ser de matemáticas pues le vuelvo a contar y a contar*

*E: y si es un ejercicio de español...*

*M: mmmm de español, este en las respuestas que pongo.... a veces el libro, bueno, nos pone... viene un texto y tienes que leerlo, y en la otra hoja te vienen preguntas, te preguntan del texto, y a veces me equivoco (se sonríe) y lo leo otra vez (Entrevista, 14/VII/2014)*

Para algunos niños, equivocarse es parte de su proceso de aprendizaje que se reduce a localizar el error de acuerdo a una clave de respuestas “correctas”. Para otros, es la “autorización” de la profesora para continuar con otra actividad; esto a su vez provoca, que los niños se presten los libros para copiar las respuestas correctas y entregarlo.

Aunque el programa actual abogue por una evaluación continua para retroalimentar el aprendizaje; así como, la necesidad de utilizar diferentes instrumentos, momentos, agentes evaluadores de la lengua escrita (Cassany, 1999), las prácticas de evaluación más utilizadas, no ayudan al niño a construir su conocimiento porque se centran en resultados más que en procesos, consiste en actividades de corroboración de respuestas correctas en los libros, libretas y exámenes revisados exclusivamente por la docente al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, estas prácticas son promovidas en toda la institución y aceptadas por los padres de familia.

## **CONCLUSIONES**

A partir del despliegue de actividades de evaluación que implementa la docente y lo que dicen los alumnos se desprenden algunas conclusiones:

La certificación de conocimientos es un determinante del aprendizaje de la lengua escrita en el caso estudiado, ya que el niño aprende a responder ejercicios del libro para salir bien calificado, concluir un trabajo y saber contestar pruebas que requieren el dominio de habilidades de memorización y repetición.

Las modalidades de evaluación más utilizadas en esta aula son: el examen elaborado por instancias externas y otros instrumentos como ejercicios y actividades en la libreta, cuestionarios en libros de texto y la observación de la docente de las conductas del niño, la finalidad de la evaluación sigue siendo la de aprobar un examen como principal preocupación de alumnos, docentes, autoridades y padres de familia. El agente de la retroalimentación es la docente porque identifica aciertos y errores; por lo tanto, sólo utiliza la heteroevaluación del aprendizaje.

En el aula de cuarto grado, se identifican prácticas funcionales porque se enseña y aprende en y para la escuela (Rockwell, 1991 como se citó en Seda, 2008), están delimitadas por un currículo con tiempos determinados, contenidos, materiales de estudio (libros de texto) e instrumentos de evaluación que solicitan un aprendizaje que privilegia el resultado, la memorización y la descontextualización, para certificar los conocimientos adquiridos por los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En: Anijovich, R. (coord.) *La evaluación significativa*. (pp. 129-149). México:Paidós.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora:desigualdades escolares y culturales. En: *La nueva sociología de la educación*, antología, (pp. 103-129). México: Ediciones El Caballito.
- Cassany, D: (1999). *Construir la escritura*. México: Paidós
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Argentina:Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011) *Evaluación de los aprendizajes en el aula*. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. México:INEE.
- Kalman, J. (2002). *Saber lo que es la letra*. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic.México:Siglo XXI.
- Murphy, D. (2002). *El desarrollo de una cultura de la evaluación*. Colombia:Ikala. Revista de lenguaje y cultura. vol. 7, no. 13, diciembre-enero 2002. En: [aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/.../2981](http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/.../2981)
- Pérez, G. (2007). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Aplicaciones prácticas. Madrid:Narcea
- Saavedra, E. y otros (2011). *Análisis y caracterización de la gestión didáctica del docente en una secuencia didáctica sobre la continuidad y límite, desde la teoría de situaciones didácticas*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 2, No. especial, 65-77ISSN: 2215-8421 13. Colombia. Recuperado de <file:///C:/Users/Becene/Downloads/Dialnet-AnalisisYCaracterizacionDeLaGestionDidacticaDelDoc-4058947.pdf>
- Santos, M (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. España:Narcea.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. Educación Básica .Primaria. Cuarto grado. México:SEP.
- Seda, I., Gómez, R. (2008). *Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso*. Perfiles Educativos, sin mes, 33-54
- Segura, M. (2013).*El resquebrajamiento de la política educativa(RIEB, primaria) y de las acciones oficiales para la formación continua en el Distrito Federal*. Informe de Investigación. México:UPN, unidad Ajusco.

