



## LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO MEDIO Y FINALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

**Verdejo Servín Alejandro Edder**

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”  
alverdejo@msev.gob.mx

**Cruz Vadillo Rodolfo**

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla  
rodolfo.cruz@upaep.mx

**Área temática:** Evaluación educativa.

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

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

Las posturas sobre evaluación educativa contemporánea determinan al enfoque formativo como el principal vehículo a través del cual será posible fortalecer los procesos educativos dentro de la formación inicial docente a través de favorecer la implicación de los involucrados. El presente documento reporta los hallazgos de una investigación realizada en una institución formadora de docentes en el estado de Veracruz. A través de la aplicación de un grupo de discusión y entrevistas semiestructuradas se buscó conocer la manera en que se están llevando a cabo las prácticas de evaluación formativa en la formación inicial. Los resultados dilucidan los factores involucrados en la configuración de las prácticas y se discute la finalidad asignada a la evaluación, a la vez que se realiza un análisis del discurso en torno a las implicaciones y tensiones identificadas entre la institución, y la voluntad instituyente del profesorado participante.

**Palabras clave:** Evaluación, Evaluación formativa, Competencias docentes, Formación inicial de profesores.

### Introducción

Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) en el año 2013 el promedio más alto de profesorado en funciones oscilaba entre los 25 a 29 años de servicio. En el mismo documento, se proyectaba para 2018 la jubilación de 61,376 docentes de los tres niveles que comprende la Educación Básica, lo que implica que el Sistema Educativo incluye ahora a un mayor número de profesionales noveles inmersos en la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, actualmente se busca satisfacer demandas internacionales orientadas a elevar la calidad en la educación por lo que se hace necesario centrar la atención en los acontecimientos llevados a cabo en las instituciones formadoras de docentes, principalmente reconociendo a las Escuelas Normales como las instancias encargadas de formar al profesorado que laborará en los distintos niveles educativos.

Hablar sobre la formación inicial de docentes desde Educación Normal tiene que llevar a reconocer carencias en los últimos planteamientos curriculares establecidos (Yurén, 2009). Es el nivel encargado de desarrollar competencias docentes en las que el estudiantado sea capaz de fortalecer conocimientos, habilidades y actitudes con la finalidad de determinar, al término de un periodo establecido, la concreción o no, de los propósitos planteados. Por ello, resulta fundamental centrar la atención en los acontecimientos llevados a cabo al interior de las aulas con la finalidad de dar seguimiento a los procesos formativos del profesorado que se encontrará laborando en los distintos niveles de Educación Básica.

Derivado de estos factores y a pesar de las reformas llevadas a cabo en las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior, los planteamientos relacionados con la evaluación aún representan una deuda pendiente por los actores involucrados (Palacios, 2019), en donde a pesar de pretender favorecer el enfoque formativo, existen tensiones discursivas y prácticas que ponen en riesgo intervenciones profesionales que fortalezcan los procesos orientados a desarrollar competencias que el estudiantado utilizará a su egreso.

En este orden de ideas, la elaboración del presente documento es producto de la investigación doctoral “Prácticas de evaluación formativa en la formación inicial: Un estudio con el profesorado de la BENV” y busca presentar el análisis del discurso a partir de los hallazgos provenientes de la aplicación de dos técnicas de indagación dentro de una institución formadora de docentes en el Estado de Veracruz a partir de la formulación del objetivo general orientado a conocer las prácticas de evaluación formativa realizadas por el profesorado participante.

El problema de investigación cobra relevancia en un contexto político donde se encuentran en construcción Programas de Estudio (Diario Oficial de la Federación, 2022) para la formación de maestros con un enfoque centrado en el aprendizaje y donde la evaluación se plantea -continuar siendo- bajo paradigmas formativos. Los resultados de este estudio apuntan hacia la identificación de tensiones originadas desde lo instituido y que representan dificultades para la voluntad instituyente del profesorado que busca privilegiar la finalidad formativa de la evaluación educativa contemporánea.

## Desarrollo

### *Posicionamientos conceptuales*

El tema de la evaluación educativa, desde una mirada formativa, ha estado presente de forma importante en las últimas décadas, intentando instituir nuevas prácticas que no solo se limiten a la medición o calificación de los avances y conocimientos de los estudiantes con miras a un ejercicio de acreditación, sino desatomizar los procesos que se llevan a cabo en las instituciones escolares, donde enseñanza, aprendizaje y evaluación parecen representar entidades discretas que tienen finalidades distintas unas de otras, sin que puedan ser observadas como un solo ejercicio complejo cuyas relaciones lo tornan como una totalidad que debe presentarse de forma coherente en todo momento.

Con anterioridad se ha presentado un recorrido sobre los cambios en los enfoques evaluativos (Verdejo y Herrera-Meza, 2022) en donde se reconoce la relevancia de centrar la evaluación para el aprendizaje del estudiantado, dirigiendo la atención a la manera en que estos significan los conocimientos, primordialmente reconociendo que la formación inicial docente busca sentar bases sólidas en torno a las competencias que quienes se encuentran en formación inicial desplegarán a su egreso e incorporación al servicio.

La presente investigación parte de una conceptualización donde la evaluación educativa no se limita a la emisión de resultados, sino que “conduce a la mejora de las prácticas educativas en todos los niveles” (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela y Tolero, 2012, p. 60). Si bien una de sus finalidades, debido a su carácter normativo, está en fijar ciertos resultados de aprendizaje que puedan servir de baremo para identificar los alcances, necesidades y modificaciones que deben realizarse con el fin de lograr una mejora en las acciones emprendidas, dicho propósito se antoja bastante restrictivo en la medida que sólo da una cualidad instrumental a una práctica que no debería verse separada de la totalidad del proceso educativo.

Se retoma la perspectiva en donde la evaluación es un proceso que proporciona información útil a los responsables de la toma de decisiones (Rodríguez y Miguel, 2005). Sin embargo, su cualidad formativa puede articularse con los complejos procesos de aprendizaje de los propios estudiantes, al grado que se disminuyan los efectos negativos que tiene todo intento evaluativo donde premia una finalidad acreditadora, para posibilitar espacios formativos ricos, hermenéuticamente hablando, donde se puedan establecer y reflexionar las comprensiones, fijaciones de sentido y saberes adquiridos a partir de una determinada práctica.

Al margen de este posicionamiento, se hace indispensable declarar que el evaluador no es el principal encargado de implementar la evaluación ni de desplegar acciones, sino que se reconoce el papel suscito del estudiantado para colaborar activamente en sus propios procesos.

Desde posturas constructivistas, los procesos evaluativos son reconocidos como elementos indispensables para orientar la toma de decisiones sobre la educación, sin que esto implique

restricciones para los involucrados, sino que demanda la incorporación activa de profesorado y estudiantado compartiendo responsabilidades dentro del proceso.

Si se concibe a la evaluación como un referente indispensable para la toma de decisiones, vale la pena recuperar los elementos citados por Popham (2013) quien reconoce que el cumplimiento de la esencia formativa se encuentra en la utilidad asignada a la información obtenida, más allá de la implementación de instrumentos concretos, elemento que representa un capital simbólico importante tanto para los profesores como para el estudiantado.

Sobre este proceso de obtención de información, vale la pena destacar que implica el establecimiento de mecanismos que trasciendan la utilización de instrumentos de evaluación como fuente única de datos para sistematizar y proporcionar resultados, sino que hace plausible la consolidación de un *ser reflexivo* (Flores, Castro y Verdejo , 2021) que de manera permanente tenga la capacidad de cuestionarse sobre la realidad en que se encuentra y principalmente, encontrar formas en donde la mejora sea un criterio deseable.

Con base en estas directrices, la evaluación formativa en la formación inicial docente implica un tema central que requiere acompañamiento constante al proceso formativo para brindar condiciones de desarrollar aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que el estudiantado requerirá a su egreso, potenciando así la implicación activa y continua en las actividades de aprendizaje.

Así, se busca proporcionar herramientas para que el estudiantado responda de manera ética, crítica y creativa a la realidad educativa, por lo que demanda la visualización del acto educativo como una suma de momentos en donde se intercambiará información que será utilizada para encaminar los procesos educativos hacia la mejora del papel que, tanto profesores como alumnos, desempeñan.

El escenario desde la literatura es concreto, por un lado se cuenta con directrices teóricas que caracterizan con suficiente claridad aquello que debe cumplirse para alcanzar el enfoque; es decir, las principales características de la evaluación formativa. Por otro lado, se encuentra el escenario al que esto conduce a los involucrados; uno en donde debe aplicarse de manera significativa aquello conseguido mediante el acompañamiento a los procesos.

A pesar de ello, aún existe una deuda pendiente que sitúe al centro una realidad en la que ambas consideraciones se puedan alcanzar. Para ello, es indispensable alejarse de la aparente finalidad de acreditación asignada a la evaluación, fomentar la participación activa de profesorado y estudiantado, reconocer que los aportes en la formación inicial trascienden el plano académico apostando por consolidar bases para responder de manera satisfactoria a situaciones reales y, finalmente, altas expectativas para alcanzar nuevas metas.

Para ello, es importante reflexionar sobre las complejas construcciones simbólicas y representacionales que son materializadas en ciertas prácticas de evaluación realizadas al interior de instituciones como las escuelas normales, pues si se reconoce que una función central de estas es la formación de futuros docentes, las experiencias evaluativas que se experimenten

y permitan la incorporación e institucionalización de ciertas lógicas sobre el proceso evaluativo, permitirá un cambio importante en los espacios donde el estudiantado se desenvuelva. Por tanto, un imperativo está en mirar los referentes discursivos desde los cuales los profesores, formadores de formadores, están emplazando sus prácticas evaluativas.

### *Diseño metodológico*

Desde la mirada de los postulados teóricos determinados y con la finalidad de alcanzar el objetivo general, la investigación se caracterizó por situarse en un paradigma hermenéutico-interpretativo (Barbera & Inciarte, 2012) con la intención de alcanzar la comprensión, el sentido y la significación de la acción humana (Agreda, 2004).

A su vez, la interpretación de la información se realizó con el ánimo de profundizar en el análisis del discurso de los participantes. Al respecto, Van Dijk (2000) menciona que se debe centrar la atención en el uso del lenguaje, la forma en que son comunicadas las creencias, además de la interacción en situaciones de índole social.

Para la labor analítica fueron construidas las siguientes categorías: 1) Función de la evaluación, 2) aspectos considerados en la evaluación, 3) finalidad de la evaluación, 4) involucrados en la evaluación, 5) proceso de evaluación, 6) mecanismo de seguimiento y evaluación, 7) comunicación de resultados y 8) desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores dentro de la formación inicial.

Para fines de esta ponencia, se presenta el análisis realizado a la categoría “finalidad de la evaluación”, misma que se determinó en función de lo implementado por los participantes en el proceso con la finalidad de obtener información y primordialmente la forma en que es ocupada.

El trabajo de campo fue organizado en dos fases; la primera enfocada a la implementación de un grupo de discusión mediante un guion conformado por nueve preguntas detonadoras (Álvarez-Gayou, 2003; Brito, 2001), y la segunda consistió en llevar a cabo entrevistas semiestructuradas (Vela, 2001) planteando cuatro preguntas.

Con la finalidad de dar certeza a las interrogantes de los instrumentos, se utilizó la propuesta de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) para realizar el proceso de validación de los mismos en torno a criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Posterior a ello, se realizó la prueba de concordancia mediante la obtención de Alfa de Cronbach, lo que resultó en un índice superior a=.9.

### **Conclusiones**

La categoría pretendió concentrar información vinculada a la relevancia otorgada por los participantes a los datos obtenidos durante el proceso de evaluación, con especial énfasis en

la trascendencia de ello para orientar las fases siguientes en la mediación pedagógica. Los códigos se organizan según las siguientes subcategorías: Destinatarios, Responsable y Uso (Tabla 1).

**Tabla 1. Síntesis de citas vinculadas al código “finalidad de la evaluación”**

Citas vinculadas al código “finalidad de la evaluación”	
Subcategoría	Fragmento
Destinatarios	1:16 “el centro es el aprendizaje efectivamente del alumno”.
	1:19 “al momento en que nos piden las listas de calificación se pierde (...) a muchos nos cuesta pasar de este proceso formativo y de apoyo a los estudiantes a poner un número”.
	1:97 “Conocer los resultados de la evaluación, permite platicar con los alumnos en la medida de la necesidad que ellos presentan”.
Responsable	1:96 “utilizar la evaluación en dos sentidos, uno para motivar al alumno, número dos, para orientar al que lo necesita”.
Uso	1:87 “evaluar no es otra cosa más que medir”.
	1:90 “Para qué utilizamos esa información, para ir replanteando los conocimientos que se requieren de acuerdo con el curso,”.
	1:91 “me ayuda a poder evaluar mis procesos de enseñanza”.
	1:46 “si mi intención es bajar las listas de asistencia (...) pues mi evaluación va a ir acorde a eso, si mi intención es poner una calificación durante cada unidad, pues también todas mis prácticas van a ir dirigidas a eso, (...) el centro es el estudiante (...) no podemos dejar de lado nuestro propio quehacer, nuestra propia práctica, reflexión”.
	1:82 “se utiliza para asignar un número. También para plantear a lo mejor tareas específicas”.
	1:43 “tenemos que plasmar una calificación, pero al momento de estar plasmando esa calificación pues nosotros ya evaluamos”.

Como primer hallazgo, la información apunta a que un aspecto que regula significativamente las prácticas evaluativas está vinculado con la normativa establecida para las instituciones de Educación Normal (fragmentos: 1:19, 1:46, 1:82, 1:43). Sin embargo, la cuestión parece centrarse en las formas en que se han naturalizado ciertas prácticas y los sentidos que tienen determinados mecanismos y acciones como la propia evaluación.

*Nota: Elaboración propia con apoyo de software Atlas.Ti versión 22.*

Por ejemplo, en los comentarios vertidos por los participantes, se puede observar cómo su discurso está limitado a una evaluación centrada en los resultados. Así, los procesos evaluativos muestran las interpelaciones posibles a nivel representacional o de los imaginarios, donde la

idea de una evaluación vinculada con la calidad, implica hacer énfasis, no en los procedimientos, sino en aquello que se obtiene y mediante el cual es posible fijar ciertos criterios de calidad.

Los profesores, a pesar de estar formando a otros profesores, han reducido el complejo proceso evaluativo y sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje, a su fase final, donde hay posibilidad de valorar los logros. También, parecen mostrar una escisión entre el papel o rol que juega cada agente en los procesos de evaluación, por ejemplo, hay un énfasis en la pertenencia, manejo y saber que el profesor debe tener como aquel que maneja los procesos y toma decisiones a partir de ellos, invisibilizando la participación de los estudiantes en la toma de decisiones o en la construcción de la estrategia evaluativa. Si bien se reconocen las asimetrías, el imaginario permite pensar a la evaluación como función casi estricta del docente.

En diversos momentos del grupo de discusión los participantes refirieron conocer y realizar prácticas orientadas al sentido formativo de la evaluación, en otros hicieron comentarios donde evidenciaron una preocupación constante por cumplir con la normativa, visualizando la emisión de calificaciones en periodos establecidos como un elemento que restringía las acciones a implementar y las encasilla al cumplimiento administrativo, desprotegiendo la finalidad formativa. De esta forma, se encuentra un primer elemento en constante tensión que sitúa al centro de un dilema al profesorado.

A nivel político, el discurso sobre evaluación educativa abre la posibilidad para que, so pretexto de cumplir con el enfoque formativo, el profesorado fomente espacios de diálogo y reflexión para que el estudiantado se vea involucrado en el proceso que está siguiendo. Esto, aparentemente está generando tensiones y dificultades puesto que, al aterrizar estas situaciones en la práctica, la voluntad instituyente (Castoriadis, 1975) del responsable de emitir la valoración y comunicación de resultados se vulnera mediante lo institucionalizado; en donde la dinámica demanda *calificar* elementos específicos.

De esta forma, son los profesores quienes a través de una serie de imaginarios bien arraigados siguen colocados en cierta posición de poder que no permite el ejercicio instituyente, pues ésta no tiene la fuerza simbólica suficiente para mover las miradas y los espacios donde se han colocado en lo que respecta al deber. Aquí hay un etos que se resiste al cambio, que está relacionado con la imagen e identidad, con la construcción subjetiva que se tiene del profesor.

Con respecto a la comunicación de resultados, es necesario distinguir que se encontraron coincidencias en algunos fragmentos y a pesar de existir una categoría destinada a ello, la codificación realizada y el discurso de los participantes hicieron necesario determinar una estrecha vinculación.

Desde esta óptica, es posible identificar que un elemento formativo dentro de las prácticas del profesorado se encuentra en establecer diálogo con el estudiantado para que tenga la oportunidad de involucrarse en la construcción de su conocimiento y tomar acciones orientadas a la mejora. Así, la función de la evaluación trasciende a la mera emisión de resultados referida anteriormente, sino que apuesta por fortalecer los criterios éticos de la misma (Segura, 2007).

Se evidencian algunas contradicciones desde la visión institucionalizada, que lejos de contribuir a que la enseñanza y el aprendizaje, mediante las prácticas de evaluación refuercen la labor educativa, está alcanzando a pervertir la función formativa reduciendo su margen de acción hasta orillar al profesorado a situar las prácticas dentro del plano de control y administrativo.

A pesar de ello, vale la pena destacar que la responsabilidad no se encuentra únicamente en el profesorado, de hecho, podría considerarse un proceso *natural* de apropiación de la normativa y la manera en que ésta se aplica dentro de cada institución.

En la medida en que exista claridad sobre el punto hacia el que se orienta la intervención del evaluador, será más factible que quienes participan obtengan beneficios y puedan implicarse en la mejora de los procesos.

A grandes rasgos, aunque pareciera que los elementos normativos son los que no permiten el cambio, pues dictan de forma hegemónica las lógicas y centralidades del proceso, hay un componente simbólico de cierta resistencia por parte de los profesores. Si bien, hay una exigencia en cuanto a los procesos con miras a la acreditación, lo cierto es que también en dichos espacios enunciativos aparece la evaluación formativa como parte importante para llegar a los resultados educativos. No obstante, no se ha dado cierto poder interpelatorio que permita una transformación a profundidad, esto debido a los anclajes y la cristalización del saber docente en cuanto a su posición en la relación que se establece con el estudiante a la hora de realizar la práctica evaluativa.

Desde este posicionamiento, la evaluación no puede seguir siendo influenciada por los elementos normativos, o al menos no de una manera donde represente limitantes para cumplir con la esencia formativa de la labor; en donde la finalidad orientada a la acreditación absorba significativamente el centro de atención.

Se hace necesario articular de forma implícita la normativa, el programa, la dinámica institucional y elementos reflexivos profundos por parte del profesorado, para constituir prácticas teniendo en cuenta que, durante su implementación, el enfoque formativo requiere comunicar resultados a los involucrados (sin limitarse a producciones concretas) para que la información sea significativa y no se limite a la emisión de un juicio.

La finalidad de la evaluación debe privilegiar que la esencia formativa se haga presente para valorar los procesos. No será suficiente tener en cuenta momentos específicos sino que es necesario configurar un mecanismo de seguimiento y evaluación que privilegie la obtención de información de distintas fuentes que, alejándose de una finalidad sumativa, permita contar con una mirada amplia sobre el proceso seguido y primordialmente, otorgue oportunidades para incidir antes de que “sea tarde”.

## Reflexiones finales

La información socializada dentro del grupo de discusión y en algunas entrevistas semiestructuradas permitió evidenciar cómo los participantes reconocen que el origen, en tanto a formación inicial del profesorado que labora en Educación Normal, es un elemento que influye dentro de los aspectos considerados en la evaluación y, por tanto, en la función que se asigna a la evaluación.

Dentro de la *finalidad de la evaluación* se encuentra una fuerte relación con la forma en que refleja la concepción de evaluación que el profesorado tiene; requiere el uso de instrumentos para obtener información y finalmente, necesita la conformación de un mecanismo de seguimiento y evaluación que aporte insumos durante todo el proceso.

En definitiva, la conformación de un proceso de evaluación es el punto de conjetura entre un sinfín de elementos sobre los cuales se puede tejer una compleja red conceptual. Sin embargo, Castoriadis (1975) al hablar sobre *lo simbólico*, determinó que el verdadero significado no se asigna a elementos *per se* a su existencia, sino que depende en gran medida del significado que otorgue a ello, la sociedad que se encuentra en constante dinámica al interior de cada institución.

La afirmación anterior implica reconocer que su establecimiento representa para cada individuo, constantes instancias de conflicto con lo instituido; con aquello que se encuentra ya establecido dentro de la sociedad, y será a través de diversos procesos de interacción con el resto de los integrantes, donde encontrará posibilidades instituyentes para su reconstrucción.

## Referencias

- Agreda, E. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Graficab.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa* (1 edición). Paidós. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Barbera, N. & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: Dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205. <https://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>
- Brito, J. (2001). Elementos no-técnicos para la conducción de un grupo de discusión. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 4, 121-144. <https://doi.org/10.5944/empiria.4.2001>
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Edigraf S.A. [https://revolucioncantonal.net/files.wordpress.com/2019/01/kupdf.com\\_la-institucion-acuten-imaginaria-de-la-sociedad-cornelius-castoriadis.pdf](https://revolucioncantonal.net/files.wordpress.com/2019/01/kupdf.com_la-institucion-acuten-imaginaria-de-la-sociedad-cornelius-castoriadis.pdf)

- Diario Oficial de la Federación. (2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican*. <https://dgesum.sep.gob.mx/acuerdo160822>
- Escobar-Pérez, J., C.-M., A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-37. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio\\_de\\_expertos\\_u4.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25645w/Juicio_de_expertos_u4.pdf)
- Flores, S., Castro, R., & Verdejo, A. (2021). Reflexión de la práctica docente desde la mirada del profesorado de educación primaria. En *Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula* (p. 215). Editora Nómada. <https://doi.org/10.47377/OPOX5131>
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015* (1.ª ed.). INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>
- Palacios, C. (2019). *Concepciones de evaluación de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita escuela nacional de maestros (BENM)*. [https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2990-1987-Ponencia-doc\\_.pdf](https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2990-1987-Ponencia-doc_.pdf)
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Rodríguez, J. & Miguel, V. (2005). Uso del Modelo CIPP para Evaluar la Implementación y los Resultados de un Programa de Capacitación en Línea. *Revista Comportamiento*, 1(7), 71-92.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *Revisión de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. SEP. <https://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 7(1), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44770113.pdf>
- Van Dijk, T. (2000). *El estudio del discurso*. Gedisa. <http://padron.entretemas.com.ve/cursos/AdelD/unidad1/1EstudioDiscurso.pdf>
- Vela, P. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En *Observar, escuchar y comprender la tradición cualitativa en la investigación social*. (Vol. 63). [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3\\_vela-peon\\_f\\_la\\_entrevista\\_cualitativa.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wp-content/uploads/sites/126/2020/04/t.3_vela-peon_f_la_entrevista_cualitativa.pdf)
- Verdejo, A., & Herrera-Meza, G. (2022). Reflexiones teóricas orientadas a la mejora educativa desde la innovación educativa y la evaluación formativa. *Revista de la Innovación a la Práctica*, 1(1), 7-21. <https://revistainnovapRACTICA.com/index.php/ojs/article/view/5>
- Yurén, M. (2009). Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México. *Educação & Realidade*, 33-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053003.pdf>