

Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso

RAÚL GÓMEZ PATIÑO* E ILEANA SEDA SANTANA**

Este trabajo presenta resultados de una investigación más amplia en el tema. Se revisa literatura pertinente y se precisa la metodología de la investigación. Los resultados sugieren la presencia de creencias contrastantes sobre la evaluación: 1) la evaluación cualitativa y formativa, 2) la evaluación cuantitativa que es la que reconocen los padres, y 3) la evaluación con exámenes. Se discute que, a pesar de prevalecer creencias compatibles con la visión de la evaluación curricular, parecen prevalecer creencias de una evaluación tradicional porque es la que evidencia el aprendizaje de los niños y reconocen los padres. Se concluye que estas visiones pueden ser el resultado de los retos que implican para las educadoras autenticar los aprendizajes mediante la aproximación cualitativa de la evaluación.

This work presents the first results of a wider research on the same subject. After a careful revision of literature and a detailed explanation of the followed methodology, the author shows that the results seem to suggest amongst kindergarten teachers contrasting beliefs about assessment: 1) qualitative and formative assessment; 2) quantitative assessment, which is recognized by the parents and 3) assessment by means of exams. She discusses the fact that, in spite of the existent of beliefs that can be considered compatible with the general view about curriculum assessment, the prevailing beliefs are that a traditional assessment is better because it makes the children's learning evident for their parents. As a conclusion, the author asserts that those different views can be the result of the challenges that mean for kindergarten teachers to authenticate learning by means of a qualitative approach of assessment.

Creencias/ Evaluación/ Preescolar/ Formación/ Métodos cualitativos
Beliefs / Assessment / Kindergarten / Training / Qualitative methodologies

Recibido 8 de mayo de 2007

Aprobado 26 de febrero de 2008

* Maestro en Psicología Ambiental, Facultad de Psicología, UNAM; doctorante en Psicología Educativa y del Desarrollo. Coordinador de la Oficina de Investigación y Difusión Educativa, Departamento de Educación Preescolar, Valle de México, Servicios Educativos Integrados al Estado de México. Sus líneas de investigación son: Formación profesional, pensamiento de los docentes, e instrumentos de evaluación del

aprendizaje de alumnos preescolares.

Correo electrónico: rauny@cablevision.net.mx

** Doctora en educación por la University of Illinois. Miembro del SNI del CONACYT. Es profesora en la División de Estudios de Posgrado, Facultad de Psicología, UNAM. Sus líneas de investigación son: Procesos cognoscitivos en la lectoescritura en niños de preescolar y primaria; formación profesional, pensamiento de los docentes y procesos de cambio. Entre sus publicaciones más recientes: Seda, I. (2006), "Los entramados

comprensión lectora y composición escrita en la enseñanza", en L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (eds.), *Alfabetización: retos y perspectivas*, México, UNAM, pp. 77- 93; Fávila Figueroa, A. e I. Seda Santana (2006), "Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia fonológica en niños con retraso lector", en L. Vega, S. Macotela, I. Seda y H. Paredes (eds.), *Alfabetización: retos y perspectivas*, México, UNAM. Correo electrónico: iseda@servidor.unam.mx

ANTECEDENTES TEÓRICOS

El concepto de creencias ha tenido diversas denominaciones. Kane, Sandretto y Health (2002) señalan que entre los investigadores no existe un acuerdo que defina satisfactoriamente qué son las creencias y que esto podría provocar confusión para su estudio. Incluso, algunos trabajos llegan a omitir su definición: “En la mayoría de los casos, los investigadores asumen que los lectores conocen qué son las creencias” (Thompson, 1992: 129). También, los autores utilizan diversos términos para referirse a las creencias como teorías implícitas, teorías explícitas, concepciones, sistema de actitudes, entre otras (Pajares, 1992).

Las creencias pueden ser cualquier proposición, consciente o inconsciente, inferida por lo que dice o hace una persona. Puede ser precedida de la frase “creo que...” para describir al objeto como verdadero o falso, correcto o incorrecto, evaluarlo como bueno o malo y además predispone para actuar (Rokeach, 1972, cit. en Kane, Sandretto y Health, 2002).

Abelson (1979) sostiene que son el producto de las manipulaciones que realizan las personas al conocimiento para lograr un propósito y que son necesarias bajo ciertas circunstancias. Para Richardson (1996), representan la base psicológica del entendimiento, son premisas o proposiciones acerca del mundo que tratan de sentirse como verdaderas y generalmente se orientan a realizar suposiciones, compromisos e ideologías.

En síntesis, las creencias son representaciones mentales compuestas de proposiciones conscientes o inconscientes que se expresan por lo que dicen las personas para describir o explicar “algo” a fin de comprenderse a sí mismos y su ambiente, influyendo en su comportamiento.

Un aspecto importante de las creencias es que se organizan en sistemas complejos, en donde las creencias se relacionan unas con otras y se asocian con algún juicio valorativo y con una fuerza de credibilidad variable, de tal forma que las más fuertes prevalecen por su antigüedad y adaptación evitando de esta manera confrontarse con otras creencias opuestas, o bien manipulan el conocimiento e información nueva a fin de preservarse (Abelson, 1979; Kane y otros, 2002; Richardson, 1996; Rokeach, 1972; Thompson, 1992). Igualmente, como señala Gil (1999), existen creencias de sentido común que conceptualizan de manera deformada o ingenua la realidad estableciéndose en las personas como un estereotipo socialmente aceptado y que pueden influir en los saberes que van adquiriendo los docentes durante su formación profesional con derivaciones hacia su práctica educativa.

Considerando lo anterior puede verse que las creencias influyen en lo que hace la persona, por lo que el conocimiento de aquellas puede proporcionar información valiosa para comprender su comportamiento en cualquier aspecto. En cuanto al tema que atañe este trabajo, la investigación acerca de las creencias de los docentes señala que además de influir en la planeación y en la intervención educativa las creencias también afectan la forma como los maestros evalúan a sus alumnos (Coll y Miras, 1993 en Coll y otros, 2000). En este sentido, los maestros difieren frecuentemente en los resultados de aprendizaje que esperan observar en sus alumnos y que podría explicarse considerando que evalúan diferentes cosas porque sus creencias en la evaluación también son distintas (Samuelowicz y Bain, 2002).

En los estudios sobre las creencias de los maestros acerca de la evaluación de sus alumnos se encuentran evidencias de que éstos la consideran como sinónimo de la medición de la capacidad y del aprovechamiento de los alumnos, por lo que debe ser “válida y objetiva” y cuya función principal es la promoción y la selección de los estudiantes. En este sentido, Alonso, Gil y Martínez-Torregrosa (1996) advierten que esta visión propicia una actitud acrítica hacia la evaluación. Al respecto, en un trabajo inédito sobre el pensamiento didáctico de los profesores de ciencias histórico-sociales de los Colegios de Bachilleres y de Ciencias y Humanidades, Monroy (1998) descubrió entre las creencias de los maestros que la evaluación se realizaba para cumplir con un requisito institucional y pocas veces como un medio de reflexión para retroalimentar el proceso enseñanza-aprendizaje. También evidenció que en ocasiones la utilizan como instrumento de control sobre sus estudiantes.

Por su parte, Calfee y Heibert (1991) mencionan que los maestros prefieren aplicar evaluaciones estandarizadas, porque creen que son las que esperan la escuela y los padres.

Samuelowicz y Bain (2002) reportan que maestros de educación superior orientados a transmitir conocimientos evalúan la reproducción del conocimiento o partes de él. Los que buscan transmitir de manera estructurada el conocimiento tienden a evaluar partes del mismo y también su reproducción estructurada. Los maestros con una orientación de facilitador del entendimiento evalúan la organización del conocimiento del alumno y su reproducción parcial. Concluyen que se requiere de más investigación que documente y permita entender las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

López (1994) investigó a dos profesores de ciencias acerca de las creencias que tienen sobre el conocimiento de sus estudiantes en el contexto de la Reforma Educativa en España. Las creencias de uno fueron identificadas y explicadas dentro de la aproximación del constructivismo estructurado y constructivismo simplificado, donde la evaluación que realiza a sus alumnos es para diagnosticar e identificar sus conocimientos previos sobre el tema. Las observaciones sobre su práctica revelaron que presentaba dificultades para relacionar las concepciones iniciales de lo que saben los niños y el conocimiento que pretende enseñarles. El otro maestro manifestó creencias relacionadas con una enseñanza tradicional, otorgaba poca o nula importancia a los conocimientos previos de sus alumnos en el tema y creía que una mejor opción eran las respuestas a las preguntas que les aplicaba. Las observaciones de su práctica mostraron que implementó una visión científica en su enseñanza para corregir las ideas erróneas de sus alumnos.

De las pocas investigaciones efectuadas en el nivel preescolar se encuentra el estudio exploratorio de Fandiño y Castro (2002). Entre sus propósitos estuvo conocer las creencias de cuatro educadoras de Colombia acerca de la evaluación. Los resultados destacan que:

- Las maestras evalúan de manera informal.
- No es un aspecto que tomen muy en cuenta.
- Consideran la finalización del proyecto en el que trabajaron los niños como la evaluación del mismo.
- Durante el proyecto se va observando el progreso y la dificultad de cada niño.
- Los niños se autoevalúan en la medida que conocen sus fortalezas y debilidades en el trabajo del proyecto.
- Es difícil evaluar a grupos grandes.
- Se realiza de manera permanente, pero también cada quince días o mensualmente.
- Es importante informar a los padres sobre el desempeño de los alumnos.

A pesar de la diferencia de los niveles educativos de estas investigaciones se puede señalar que las creencias de los maestros influyen en la forma de evaluar a sus estudiantes, y tienen un significado que en el contexto particular de su emisión puede ayudar a reconocer y entender mejor por qué los maestros al evaluar a sus alumnos no son congruentes con el currículo y la aproximación teórica de la enseñanza o cuáles son los motivos para uti-

lizar la evaluación como un medio de control sobre los estudiantes o considerar que la evaluación de los alumnos sea informal, etcétera.

Por tanto, una de las prácticas educativas de mayor dificultad que continúan enfrentando los docentes es la evaluación de sus alumnos, ya que se trata de un proceso complejo donde la claridad y entendimiento del aspecto psicopedagógico y curricular pueden dar sentido y riqueza interpretativa a la evaluación o, por el contrario, perder mucho de su razón de ser y convertirla en un acto puramente instrumental o administrativo que cumpla con un requerimiento oficial (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), por lo que su utilidad se reduciría a conocer solo el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje y no como parte de dicho proceso (Alonso y otros, 1996).

En los Programas de Educación Preescolar PEP 1992 y PEP 2004 se plantea que no es un requisito la aplicación de pruebas estandarizadas o no estandarizadas para medir y calificar numéricamente a los preescolares y que no hay aprobados y mucho menos reprobados. La evaluación cumple una función formativa basada en un procedimiento que se reconoce como cualitativo, flexible, de observación y registro de aquellos acontecimientos, logros e incidencias que la educadora considere merecedores de recordar sobre sus alumnos, así como de su propia intervención educativa, a fin de diseñar actividades adecuadas a las características y necesidades de los niños.

En un trabajo no publicado de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal -SEP, se identificaron las dificultades que expresan para evaluar. Éstas fueron: “Falta de una cultura de evaluación, no se realiza seguimiento para valorar el logro de metas, identificar dificultades”; “Carencia de instrumentos de evaluación que consideren las características de los niños preescolares”; “Falta de seguimiento a los aprendizajes de los niños”; “Supervisión que da más importancia a lo formal y visible que a los propósitos de las actividades que se realizan”; “Imprecisiones en los propósitos, contenidos y evaluación”; “Incongruencia entre planeación, realización y evaluación”; “No existen criterios ni parámetros homogéneos para realizar la evaluación”; “Faltan indicadores para evaluar los procesos de aprendizaje” (SEP, 2003: 7-13).

Se aprecia que, para algunas educadoras, la evaluación parece entenderse como aquélla que se debe realizar con instrumentos que abarquen las características de los niños preescolares; que tengan criterios y parámetros homogéneos, y que la carencia de estos recursos es un factor que dificulta la evaluación de

los preescolares. Esta forma de considerar la evaluación sugiere la presencia de creencias tradicionales sobre la evaluación (Gil, 1999), que parecen resistirse a la concepción cualitativa y formativa propuesta en los Programas de Educación Preescolar 1992 y 2004.

En este sentido, la relevancia de investigar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos resulta oportuna en el contexto de la reforma educativa que experimenta el nivel preescolar, pues como expresan Listón y Zcheisner (1993), es necesario que el maestro reexamine y transforme lo que ya sabe si aspira a convertirse en un docente profesional. Además, el nivel preescolar ha recibido poca o ninguna atención en este tipo de estudios (Fandiño, Pardo y Castro, 2002; Richardson, 1996).

El interés por conocer las creencias de los profesores se debe a su potencial para estudiar el papel que éstas desempeñan en la planeación de la clase, en la intervención en el aula, y en su posibilidad de cambio (Gil, 1999; Pajares, 1992), y conocer cómo afectan en los criterios que seleccionan los maestros para evaluar a sus alumnos (Coll y Miras, 1993, cit. en Coll, Palacios, y Marchesi, 2000).

Con tales premisas, el objetivo de este trabajo es presentar resultados de una investigación más amplia sobre las creencias de las educadoras acerca de la evaluación que realizan a sus alumnos, la relación de aquéllas con su práctica cotidiana y con sus planes. Se definieron las creencias como las proposiciones conscientes o inconscientes, compuestas por conceptos y experiencias de evaluación, aprendidas de manera casual, personal y a partir de otros; que pueden sentirse tanto ciertas e indiscutibles como inciertas y cuestionables, pero que permiten interpretar la realidad describiendo a las personas, a los objetos y eventos, asociándolo con algún juicio de valor, atributo o cualidad e influyendo en el comportamiento pedagógico del maestro.

MÉTODO

Las creencias resultan difíciles de investigar porque no pueden observarse directamente, medirlas o explicitarlas fácilmente y deben inferirse a partir de lo que las personas dicen, intentan o hacen (Rokeach, 1972). Por tanto, se resaltan para este trabajo los procedimientos del estudio diseñados para investigar lo que dicen o piensan que hacen las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos.

Si se pretenden hacer explícitas y comprensibles las creencias de las maestras en la evaluación de sus alumnos, resulta ideal abordar su estudio desde la perspectiva de la investigación cualitativa, pues permite indagar las narraciones de los individuos desde el entorno donde suceden los acontecimientos tal y como se encuentran.

Entre las técnicas de investigación cualitativa se encuentran los estudios de caso. En este trabajo se utilizó un estudio de caso instrumental que es un proceso de indagación que permite conocer sobre un tema o asunto teórico de manera detallada, comprensiva, flexible pero sistemática (Stake, 1995). En este estudio, el caso fueron las creencias de ocho educadoras acerca de la evaluación que realizan a sus alumnos preescolares, su relación con la planeación y con su práctica educativa, aclarando que el interés por la comprensión particular de cada educadora y la contrastación que se realizó entre ellas fue el de ayudar a conocer el caso instrumental (Stake, 1995).

PARTICIPANTES Y ESCENARIO

Los criterios para elegir a cada educadora estuvieron orientados por una selección propositiva determinada por la riqueza y significado de la información que proporcionaron para el logro de los objetivos del estudio y que Ruiz (1999) llama la persona escenario-foco y que se fueron descubriendo en el proceso de la investigación. Los criterios fueron: que estuviera dispuesta a participar, permitir que el investigador permaneciera en la escuela durante cinco días, proporcionar información de manera anónima y voluntaria, ser observadas, videograbadas, facilitar sus planes de trabajo a fin de fotocopiarlos y revisarlos por parte del investigador y que permitieran ser entrevistadas y grabadas.

Se eligieron 6 jardines de niños y 8 educadoras. Los jardines de niños se ubican en colonias pertenecientes a los municipios de Netzahualcóyotl y Los Reyes, la Paz, en el Estado de México. Cuentan con servicios urbanos y están construidos de manera *ex profeso*.

Con base en los datos proporcionados por las educadoras y directoras, se averiguó que los padres y madres de familia tienen en promedio estudios de primaria, algunos padres y madres tienen estudios de secundaria y preparatoria, y pocos cuentan con estudios profesionales. Las principales ocupaciones son: obrero, empleado de oficina y comercio, empleada doméstica, taxista, y oficios como albañilería y carpintería.

PROCESO Y TÉCNICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Un aspecto fundamental en la investigación cualitativa se refiere a la validez de la información recabada, por lo que se consideraron los criterios de Eisenhart y Howe (1992), los cuales son que existiera relación entre las preguntas u objeto de la investigación con los procedimientos de recolección de datos, y explicar las técnicas de análisis.

Se organizó la investigación en tres fases que se explican a continuación. En cada fase participaron cada una de las 8 educadoras, y la técnica predominante en el levantamiento de datos fue la entrevista semi-estructurada, que varió en su naturaleza en cada fase del estudio. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para evitar omisiones, interpretaciones imprecisas y, sobre todo, para que permitieran mirar a la cara al entrevistado y así poder reproducir durante la transcripción y análisis, cómo éste respondió (Weiss, 1994). También se llevó un diario de campo para registrar experiencias e ideas que fueron surgiendo durante el levantamiento de datos.

Fase I. Observación de la práctica educativa

La práctica educativa es entendida como todo aquello que ocurre en el aula y escuela, donde el docente enseña algo a sus alumnos con un propósito y esperando resultados que a menudo son evaluados (Calfée y Berliner, 1996). Todo esto acontece dentro de un marco de suma complejidad en el que suceden muchas cosas al mismo tiempo, de manera rápida, frecuentemente impredecible, que se expone abiertamente entre maestro y alumnos.

Para investigar dentro de este contexto se realizaron observaciones no participativas y videograbaciones con un carácter selectivo, determinado por los intereses del estudio (Ruiz, 1999). Se minimizaron efectos de intimidación y llamar la atención, adoptando una actitud discreta y preferentemente siguiendo los eventos con el pequeño monitor de la cámara. La reacción de los niños en todos los grupos de las educadoras observadas fue favorable para los fines del estudio, pues la presencia del investigador prácticamente fue ignorada por el grupo. Las educadoras, por su parte, proyectaron una actitud similar y fueron muy pocas las ocasiones en que algunas de ellas dirigían su atención al investigador para comentar algo.

Durante esta fase del estudio se videograbaron 2 horas de trabajo en el aula durante tres días, obteniendo de cada educa-

dora un total de 6 horas de filmación dentro del horario de 9:00 h a 12:00 h. Aunque se dio preferencia a las actividades dentro del salón, también se filmaron momentos fuera de éste, como el recreo.

Las escenas a analizar se seleccionaron mediante la observación dirigida (Carroll, 1985) cuando la educadora realizaba preguntas a sus alumnos y en la forma de plantearlas. Por ejemplo, cuando ocupaba más tiempo en preguntar en comparación con otros momentos donde también hacía preguntas o cuando las respuestas de los niños eran nuevamente cuestionadas por la educadora, así como cuando observaba o cuando hacía comentarios a los niños en momentos en que éstos se encontraban realizando alguna actividad o al revisar sus producciones terminadas. De esta manera, se seleccionaron 11 escenas en promedio por cada educadora que orientaron el diseño del guión de la entrevista que se aplicó al final de esta fase.

Las escenas seleccionadas variaron de uno a tres minutos de duración y se presentaron a la educadora al final del tercer día de filmación para estimular su recuerdo (Calderhead, 1981). Al término de cada escena se realizó la entrevista para conocer el propósito o intención de las preguntas y actividades que estaban realizando con sus alumnos en ese momento. Hoffman (2003) utiliza este recurso para conocer y analizar las creencias de los docentes con su práctica educativa. Estas entrevistas resultaron importantes pues:

Constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad (Del Rincón, Arnal, La Torre y Sans, 1995: 334).

Evitando un tono o estilo inquisitivo y manteniendo una actitud de empatía a fin de lograr un equilibrio de poder y vulnerabilidad (Wengraf, 2001), se hicieron preguntas como: “¿Cuál fue el propósito de las preguntas que les planteas a tus alumnos en esta escena?”; “¿Cuál fue el motivo de acercarte a estos niños?”. La respuesta de la educadora orientó el planteamiento de la siguiente pregunta, principalmente si se confirmaba que aludía a situaciones de evaluación. Si sus respuestas se referían a actividades de enseñanza u otro propósito claramente alejado de una intención de evaluación, se continuaba con otra escena. Algunas

respuestas se consideraban como posibles hipótesis que generaban otras preguntas aclaratorias.

Las educadoras se mostraron en su mayoría tranquilas y dispuestas a responder.

Fase II. Planes escritos

La técnica de analizar los planes escritos ha mostrado su efectividad en la investigación de los pensamientos de los docentes durante la preparación y planeación de las actividades educativas (Hill, Yinger y Robbins, 1981). Se solicita al maestro que escriba los pensamientos que le ocurren durante la etapa de planeación y durante su intervención educativa, para conocer sus creencias, expectativas y las rutinas que orientan la toma de decisiones.

La desventaja de esta técnica es que, por diversas razones, las maestras no siempre están dispuestas a escribir. Para superar ese obstáculo, se utilizó esta técnica de manera combinada con la técnica de pensar en voz alta, que se emplea para que el maestro diga sus opiniones, decisiones, juicios, que suceden principalmente durante el momento de la planeación (Marcelo, 1989, Monroy, 1998, Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, Wittrock, 1990). Por medio de la entrevista se solicitó a las educadoras que expresaran las reflexiones, intenciones y las razones por las cuales prefirieron escribir en sus planes algo y principalmente acerca de la evaluación de sus alumnos.

Se observó que los planes de las educadoras presentaban contenidos relacionados con el nuevo PEP 2004; sus principales características fueron:

- Los planes contienen enunciados y descripciones de los campos formativos; competencias y situaciones didácticas. Se organiza el plan por mes y por día.
- Se presentan registros de sus observaciones con anotaciones que hacen referencia a las actividades realizadas y, en algunos casos, describen logros de los niños.
- Para la entrevista se plantearon preguntas iniciales, por ejemplo: “¿Cómo haces tu planeación?, ¿de qué manera determinas lo que vas a planear?”. Esto fue llevando al tema de la evaluación, desde donde se derivaron preguntas más específicas para explorar sus creencias acerca de la evaluación en su planeación: “¿Cómo consideras la evaluación en tus planes?, ¿de qué forma relacionas la evaluación en tus planes?”.

Cabe señalar que, en todos los casos, las maestras no mostraron cansancio y proporcionaron respuestas en cantidad y calidad.

Fase III. Entrevista

Con el objetivo de explorar de manera más profunda las creencias de las educadoras acerca de la evaluación del alumno, se llevó a cabo una entrevista semi-estructurada previamente pilotada. Los criterios que orientaron el diseño de las preguntas son: que fueran formuladas en términos claros y familiares para la educadora con base en los propósitos que persigue la investigación; que de acuerdo con la respuesta proporcionada por la educadora se formulara la siguiente pregunta, y que el orden de las preguntas no fuera necesariamente el mismo para todas las educadoras. De esta manera se plantearon las preguntas a la medida de las entrevistadas, logrando obtener las respuestas esperadas en el estudio y que las educadoras pudieran expresar de manera libre y espontánea sus respuestas, sin verse obligadas o forzadas a emitir sus ideas u opiniones (Valles, 2000).

La orientación que se siguió en la elaboración del cuestionario siguió un núcleo básico de preguntas (Delval, 2001) que se formularon según las siguientes dimensiones:

1. Datos de la educadora. En esta parte se preguntó a las maestras su edad, años de servicio en preescolar y en otros niveles educativos, estudios profesionales, los cursos que ha recibido en los últimos dos años, el número de alumnos de su grupo, grado del grupo que atiende.
2. La demarcación del objeto de evaluación. Las preguntas se dirigieron a explorar las creencias de la educadora acerca de lo que evalúa en sus alumnos, por ejemplo: “¿Para ti, que es la evaluación? ¿Qué evalúas en tus alumnos? ¿Cómo decides lo que evalúas en los niños?”.
3. La función de la evaluación del alumno. En este aspecto, las preguntas pretendieron explorar sus creencias acerca de los fines de la evaluación. Por ejemplo: “¿Cuál es el uso que haces de lo que vas evaluando? ¿Cuál es la importancia que tiene para ti conocer lo que vas evaluando en tus alumnos? ¿Informas de este resultado a alguien? ¿Me podrías decir cómo les informas?”.
4. Cómo y con qué realiza la evaluación. Las preguntas estuvieron orientadas a descubrir cuáles son las creencias de la educadora, acerca de las estrategias que sigue al evaluar y los instrumentos y técnicas que utiliza para realizarla. Por ejem-

plo: “¿Cómo realizas la evaluación de tus alumnos? ¿Con qué la realizas? ¿Qué piensas de esta manera de evaluar?”.

5. Momentos de la evaluación del alumno. Las preguntas pretendieron indagar cuáles son sus proposiciones sobre los momentos en que realiza la evaluación: “¿Consideras momentos para conocer lo que están aprendiendo tus alumnos? ¿Cuándo evalúas a tus alumnos? ¿Cómo determinas estos momentos?”.

No fue necesario seguir literalmente las preguntas de la entrevista, pues a partir de las respuestas se realizaron hipótesis y planteamiento de preguntas que permitieron sondear las interpretaciones y proposiciones de las educadoras relacionadas con la evaluación de sus alumnos. Algunas de las preguntas que generaron respuestas con un claro contenido del “deber ser” se cambiaron por otras que pudieran ser más apropiadas para conocer las creencias de la educadora, pues las creencias no necesariamente están sustentadas en conocimientos y evidencias científicas (pero se reconoce que podrían estarlo), porque generalmente se alejan de estos presupuestos basándose más en la experiencia y en lo que se aprende de manera casual.

Para analizar los datos se requirió previamente organizarlos con el fin de posibilitar la tarea de interpretación. En este trabajo los datos de las entrevistas se organizaron en segmentos o unidades de análisis siguiendo el criterio temático del estudio (Miles y Huberman, 1994) que fue las creencias en la evaluación de los alumnos. Merriam (1998) sugiere no comprometerse exclusivamente con un solo criterio, por lo cual también se vigiló información que inicialmente pudiera no tener relación con el tema, pero que en el transcurso del análisis se descubriera lo contrario.

Se seleccionaron las unidades de análisis a partir de segmentos o ideas que se relacionaban directamente o de forma potencial con el tema de estudio, estableciendo categorías tentativas consideradas como constructos mentales que se refieren a situaciones, opiniones, comportamientos, actividades, entre otras (Miles y Huberman, 1994). El siguiente extracto de una entrevista intenta ilustrar este proceso:

Entrevistador: ¿Qué función tiene para ti la evaluación?

Educadora: Para conocerlos, para ver de dónde voy a partir y hacia donde voy a ir y qué voy hacer. Y ya después se evalúa diariamente, cada jornada como te decía. A que si...qué alcanzaron de la competencia o qué yo vi ¿no? importante, que ahí me cuesta mucho.

Este pequeño texto se dividió en distintas unidades o segmentos que aluden al tema:

- *Unidad 1.* “Para conocerlos, para ver de dónde voy a partir y hacia dónde voy a ir y qué voy hacer”.
- *Unidad 2.* “Y ya después se evalúa diariamente, cada jornada como te decía”.
- *Unidad 3.* “[...] qué alcanzaron de la competencia o qué yo vi importante,”
- *Unidad 4.* “que ahí me cuesta mucho”.

En cada unidad se subrayaron las ideas relacionadas con el tema de estudio. La primera parece referirse al aspecto funcional de la evaluación, pues la educadora dice que identifica cómo son sus alumnos para decidir su intervención, y sugiere la categoría “decidir intervención educativa”. La siguiente indica que la educadora evalúa a diario, y se propone la categoría “evaluación permanente”. La tercera unidad sugiere la categoría “identificar logros”. Y en la cuarta unidad se propone tentativamente “dificultades de la evaluación” porque parece aludir a limitaciones en la evaluación de las competencias de los niños.

Para determinar la fiabilidad de los resultados se solicitó a un estudiante del doctorado que está investigando sobre creencias de los maestros categorizar 15% de las entrevistas utilizando un esquema de las categorías establecidas. Se obtuvo 80% de acuerdos. También se triangularon las diferentes fuentes de información de las fases del estudio, contrastando los datos que se fueron obteniendo y confirmando o cambiando la pertinencia de las categorías (Eisenhart y Howe, 1992).

RESULTADOS

Los resultados sugieren la presencia de creencias en las educadoras acerca de la evaluación en aspectos como su índole o naturaleza, los mecanismos e instrumentos que utilizan para realizarla. A continuación se presentan estas creencias.

Evaluar cualitativamente

Dicen las educadoras que la evaluación que realizan a sus alumnos es de naturaleza cualitativa, manifestando que en lugar de poner una notación numérica sobre algún logro, resulta más importante registrar descriptivamente lo que realizan sus alum-

nos, observando las manifestaciones de sus trabajos, su creatividad, autonomía, su comportamiento, el logro de las competencias, los cambios en sus actitudes, aprendizajes, en las actividades que van realizando y que esto permite retroalimentar su actuación docente.

Algunas lo expresan de la siguiente manera:

Entrevistador: ¿Vas evaluando?

Educadora: Sí, vamos viendo cómo va pasando si estaban en el nivel pre-silábico, en qué nivel van avanzando [...], pues sí sería, es eso, ésa es la evaluación [...] pero de una manera cualitativa, no cuantitativa.

Entrevistador: ¿Para ti, que es la evaluación?

Educadora: Es ver los avances que van teniendo los niños... conforme va pasando el tiempo. No hay tiempos bueno [...] para mí como que no tiene tiempo porque es cualitativo, yo voy viendo los cambios conforme van transcurriendo los días, a veces son a la semana, a veces a los quince días, a veces también hay retrocesos.

Entrevistador: ¿Me podrías decir un poco más sobre qué es cualitativo?

Educadora: No asignar números. En caso de primaria es una evaluación cuali-cuantitativa; en el caso de preescolar es una evaluación cualitativa, [es] ver los cambios, bueno para mí es ver los cambios de actitudes, en los aprendizajes de los niños van teniendo eso.

Otra maestra lo dice así:

Entrevistador: ¿Para ti que sería la evaluación?

Educadora: La evaluación para mí es un instrumento pero más que cuantitativo cualitativo *ajam*, como lo estamos realizando, porque eso me va a permitir ver si ese niño realmente está logrando el desarrollo de su competencia, de las competencias.

Entrevistador: Pláticame más de esto que llamas cualitativo

Educadora: Cualitativo, ¿a qué me refiero? A que no voy a evaluar: este niño tiene diez, excelente, tiene nueve, tiene seis porque no lo logró o no logró esta competencia, yo a eso le llamo como que ser cuantitativo [...] pues tantos niños realizaron esto, sino que más que nada irme a lo cualitativo o sea, [...] pues este niño o esta niña pues ahí va logrando el desarrollo por ejemplo, ya es más autónomo, que al principio no, no lo era, que requería de ayuda, eso para mí es una evaluación cualitativa *ajam*, más no poner un número, bueno al final yo creo que también sería importante ver algo de cuantitativo pero para mí es más importante lo cualitativo.

En lo que dicen estas maestras se destaca que la evaluación conserva su naturaleza cualitativa a pesar de que el actual PEP

(2004) no lo plantea de manera explícita. Sin embargo, no se aleja mucho de su antecesor y parece conservar su carácter cualitativo dentro de su propuesta de evaluación en aspectos como: que sea formativa, permanente, que se realice por medio de la observación, entrevistas y registrando acontecimientos relevantes.

Calificar con números es la evaluación que reconocen los padres

Por otra parte, a pesar de que las educadoras parecen creer que la evaluación de sus alumnos es cualitativa, llama la atención que digan que los padres no otorgan mucha importancia a la educación preescolar debido a este tipo de evaluación. Mencionan que los padres valoran y apoyan más a la escuela primaria porque ahí son persuadidos a cooperar por medio de las calificaciones y proponen que la evaluación en preescolar también sea cuantitativa para lograr que los padres reconozcan y colaboren más con el jardín de niños.

Una educadora lo expresa así:

Entrevistador: ¿Si tuvieras la posibilidad de proponer algo para evaluar, ¿qué propondrías?

Educadora: Ay, hijoles! Así como que... yo creo que números no; me parece bien que sea cualitativa porque si hieres sensibilidades en los niños y en los papás también pero, de alguna manera eso hace que no nos reconozcan, por un numerito o sea ellos, ellos, los papás.

Vienen aquí las mamás y me dicen [acerca de la primaria]: "Si, si no lleva tal cosa o si no paga la cuota...", desde ahí fíjate... no lo inscriben o le bajan puntos. Y ahí mira ni, o sea, callada, ¿no?, o sea, a fuerza se doblega y todo. Aquí tú les dices, aquí si quieren pagan si no, no pagan.

Entrevistador: ¿Consideras que el nivel tendría mayor importancia para los padres de familia si tuvieran boletas con calificaciones numéricas?

Educadora: Sí, yo creo que como no hay yo creo que ese es uno de los problemitas un tanto en preescolar de que no te... de que te descalifican ellos a ti o sea, el nivel y todo, por un numerito o sea, ¿por qué? Como que no le dan el reconocimiento que tiene aunque tú les expliques y vengan a proyectos y todo [...] en cambio, en primaria cumplen porque cumplen, a fuerza.

Por tanto, lo que dicen las educadoras sugiere que la evaluación en preescolar debe ser cuantitativa, con exámenes y entrega de boletas para lograr el reconocimiento de los padres y hacer que participen más en el jardín de niños. Esta forma de concepcionar la evaluación es similar a las creencias que se han destacado

en otros trabajos como Calfee y Heibert (1991), quienes destacan que los profesores de literatura se inclinan más por la aplicación de evaluaciones estandarizadas porque creen que son las que toman en cuenta la escuela y los padres.

Evaluar con exámenes

En un sentido similar, algunas educadoras dicen de manera recurrente que la evaluación de los alumnos debería ser mediante exámenes para demostrar sus conocimientos. Así lo expresa una maestra:

Entrevistador: ¿Crees que como se evalúa actualmente en preescolar está bien, cumple con todos los requisitos que ustedes necesitan?

Educadora: Pues otro tipo de evaluaciones... pues no creo que sean muy necesarias, tal vez en algunos de los conocimientos básicos que nos piden, ¿no? Que son, no sé, tal vez colores, figuras geométricas y demás a través... de algún micro examen [sonríe] por ahí que se le ponga pero, no, no tanto examen, no sé, que ellos nos muestren que tienen esos conocimientos, los conocimientos básicos.

Otra maestra menciona:

Entrevistador: ¿Cómo sería esta evaluación que propones?

Educadora: A mi manera de ser, de pensar, pienso que debe de ser con... este... que los niños de alguna manera lo... lo plasmen o lo... lo puedan escribir, no sé, de alguna manera, porque pues no, se supone que no van a escribir, ¿no? Pero algunas consignas, algunas situaciones que podamos valo[rar]... que nos dé el parámetro o hasta dónde llegaron con tal o cual situación, yo sí considero importante de que debe haber algo como que más escrito, ¿no?

Pero en un momento dado o a los padres de familia, ¿cómo les hago saber en qué están fallando los niños? Yo creo que lo más viable para todos es comprensible un... un este... nosotros adultos de manera escrita, pero que los niños realicen.

Tal parece que a pesar de prevalecer durante varios años en el nivel preescolar programas que proponen una evaluación de naturaleza cualitativa, formativa, algunas educadoras tienden a decir que no es suficiente para dar cuenta de los logros y necesidades de los niños y sugieren realizar una evaluación tradicional a base de exámenes escritos y con parámetros que permitan valorar “mejor” la reproducción de los conocimientos y el cumplimiento de los objetivos con sus alumnos (Alonso y otros, 1996).

DISCUSIÓN

El presente trabajo destacó las aproximaciones teórica y metodológica de la investigación sobre creencias, en este caso acerca de la evaluación. Se intentó plasmar el proceso que se siguió para analizar el estudio de las mismas, mediante las entrevistas y los resultados obtenidos con esos procedimientos. Es importante mencionar que la generalización en las investigaciones cualitativas se logra mediante la transferencia de las experiencias y significados obtenidos de los estudios de caso, si provee claramente detalles precisos y suficientes que le permitan al lector compararlos con su propia experiencia y con los resultados de otras investigaciones (Firestone, 1993).

Los resultados sugieren la creencia de que la evaluación de los alumnos preescolares es cualitativa, ausente de exámenes y calificaciones, lo cual resulta congruente con el modelo de evaluación formativa de los programas PEP (SEP, 1992 y 2004). También se manifestó que la evaluación debería ser cuantitativa, así como realizarla con la aplicación de exámenes y entrega de calificaciones, pues es la que reconocen los padres de familia y permite identificar el conocimiento aprendido en los alumnos preescolares. Esto último no resulta muy diferente de lo que expresan las educadoras en el documento de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública (SEP, 2003, abril), donde señalan la necesidad de contar con parámetros, criterios e instrumentos para este tipo de evaluación.

De acuerdo con lo anterior se puede decir que la tendencia de contemplar la evaluación como cualitativa podría explicarse merced a las formas de entender la evaluación que orientó la educación preescolar durante catorce años como: “un proceso de carácter cualitativo que pretende obtener una visión integral de la práctica educativa a través de la descripción e interpretación permanentes, las cuales sirven para captar la singularidad de situaciones concretas en el jardín de niños” (SEP, 1992: 74).

El PEP (2004) refuerza esta aproximación, aun cuando no plantea explícitamente que la evaluación sea cualitativa, pero se puede reconocer su naturaleza cualitativa al señalar que debe ser continua, que se vayan identificando los logros, necesidades y dificultades que van teniendo los alumnos en el aprendizaje o cuando están realizando las actividades, observando cómo actúan, cómo resuelven problemas, cómo participan con sus compañeros, destacando “los avances en

relación con su situación anterior y no en función de criterios generales u homogéneos que pueden resultar arbitrarios” (SEP, 2004: 137).

La continuidad del paradigma cualitativo en la evaluación de los alumnos preescolares en el PEP 2004 podría ayudar a comprender por qué las creencias acerca de la índole de la evaluación no discrepan, pues cuando las reformas educativas cambian paradigmas educativos se observan importantes contrastes entre las creencias de los maestros y el modelo educativo. Por ejemplo, en el contexto de una reforma educativa en California, Estados Unidos, se investigaron las creencias de maestros bilingües acerca de la evaluación de sus estudiantes latinos en literatura e inglés (Rueda y García, 1994). Los resultados indicaron que las creencias de la evaluación de los maestros discrepaban de manera importante con los del nuevo modelo de aproximación constructivista. Los maestros expresaron creencias de que la evaluación debería continuar siendo mediante exámenes, y comprobar que se hizo el ejercicio en el libro, entre otras.

En cuanto a lo que dicen algunas educadoras y que sugiere la creencia de que la evaluación debería ser cuantitativa con entrega de boletas que permitan el reconocimiento y un mayor apoyo por parte de los padres, así como corroborar sus conocimientos, se observa un alejamiento de la evaluación cualitativa que se distingue por no evaluar por medio de pruebas o exámenes a los alumnos del nivel preescolar: “no tendrá como requisito una boleta de aprobación de un grado; de [*sic*] acreditación, se obtendrá por el hecho de haberlo cursado, mediante la presentación de la constancia correspondiente” (SEP, 2004: 131).

Esta creencia podría explicarse por las limitaciones señaladas por los resultados de algunas investigaciones que han estudiado las creencias de los maestros y su intervención. Plantean que la formación del docente es teóricamente abundante pero muy limitada en su parte práctica. Por ejemplo, Doménech y Gómez (2003) investigaron a maestros españoles formados en el paradigma humanista que se centra en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Se descubrió que poseían creencias consistentes con estos modelos. No obstante, al enfrentar la realidad del aula manifestaron dificultades para aplicar el enfoque humanista y tendieron a realizar acciones más tradicionales, como hacer evaluaciones de tipo memorístico. Concluyen: “Al futuro profesor se le forma a nivel teórico, en modelos de enseñanza innovadores pero que

no se concretan en acciones específicas” (Doménech y Gómez, 2003: 504). Wilson (1994) llega a una conclusión similar, y considera que los maestros que enseñan matemáticas desde una aproximación constructivista enfrentan dificultades para implementarla en su práctica, aplican paradigmas tradicionales para enseñar, aprender y evaluar, posiblemente derivados de su propia formación.

A pesar de que en el nivel preescolar han prevalecido durante mucho tiempo programas que proponen una evaluación de naturaleza cualitativa y formativa, parece que algunas educadoras enfrentan dificultades para realizarla de una manera que informe y haga reconocer a los padres la trascendencia de la educación que reciben sus hijos en el nivel preescolar. Diego (1998) señala que la familia debe ser privilegiada con información generada de las evaluaciones que realiza la educadora a sus alumnos, pues la evaluación que se hace para mejorar es un recurso privilegiado de la educación preescolar que debe ser mejor aprovechado.

En este sentido, a diferencia de lo que puede informar un número, la evaluación cualitativa puede comunicar a los padres de una manera más descriptiva y explicativa sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, sobre cuáles son los logros y dificultades que manifiestan los niños; informar lo que hacen sus hijos en la escuela, cómo se comportan, cuáles son sus amigos, cómo juegan, como aprenden, cómo ellos también enseñan y aprenden de sus compañeros, de la educadora, etc. Si no se puede hacer de la evaluación cualitativa un poderoso indicador que destaque y comunique de manera entendible y oportuna los progresos de sus hijos, será difícil alcanzar mayor reconocimiento por parte de los padres sobre la importancia que tiene la educación preescolar.

Posiblemente las educadoras no lleguen a realizar evaluaciones tradicionales en su aula. Sin embargo, la tendencia de creer que la evaluación cuantitativa con calificaciones es la que reconocen los padres pudiera estar influida por las limitaciones que encuentran para llevar a la práctica una evaluación cualitativa que comunique con mayor poder de convicción y reconocimiento los logros educativos del nivel preescolar.

En conclusión, las educadoras pueden manejar teorías e ideas acerca de la evaluación cualitativa en el nivel conceptual pero les resulta difícil llevarlo a la práctica. Dificultades similares han encontrado diversas investigaciones (Calfee, y Heibert, 1991; Doménech y Gómez, 2003; Rueda y García, 1994; Wilson, 1994) que indican la presencia de creencias en los

maestros que no resultan congruentes con las propuestas de sus modelos educativos (constructivista, cognitivo y humanista), pues encuentran dificultades para implementar en su práctica evaluaciones acordes a dichos modelos.

Por lo anterior, es deseable abordar las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos con una actitud crítica y racional que permita reconocer y propiciar mejores acciones para superar aquellas que sean el producto del “sentido común” y que, en gran parte, han sido heredadas de la propia asimilación ambiental que como estudiantes se vivieron y experimentaron. Pues los maestros, como ha planteado Gil (1999), vuelven a adoptar los mismos patrones tradicionales para realizar la evaluación, a pesar de sus buenas intenciones de incorporar modelos educativos innovadores.

REFERENCIAS

- ABELSON, R. (1979), “Differences between belief systems and knowledge systems”, *Cognitive Science*, vol. 3, pp. 355-366.
- ALONSO SÁNCHEZ, M., D. Gil Pérez y J. Martínez-Torregrosa (1996), “Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación de una enseñanza constructivista de las ciencias”, *Investigación en la Escuela*, vol. 30, pp. 67-77.
- CALDERHEAD, J. y Robson, M. (1991), “Images of teaching: Students teachers’ early conceptions of classroom practice”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, pp. 1-8.
- CALFEE, R. y E. Heibert (1991), “Classroom assessment of reading”, en R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal y P. Pearson (eds.), *Handbook of reading research II*, Nueva York, Estados Unidos, Longman, pp.281-309.
- CALFEE, R. C. y D. C. Berliner (1996), “Introduction to a dynamic and relevant educational psychology”, en D. C. Berliner y R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Estados Unidos, Simon and Schusters/ MacMillan, pp.1-11
- CARROLL, T. (1985), *La observación sistemática para la formación de docentes*, Nueva York, Estados Unidos, University of Bufalo/ Sage.
- COLL, C., J. Palacios y A. Marchesi (2000), *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, España, Alianza, pp. 309-325.
- DELVAL, J. (2001), *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*, Barcelona, España, Paidós.
- DEL RINCÓN, D., J. Arnal, A. la Torre y A. Sans (1995), *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, España, Dyckinson.
- DIEGO, J. (1998), “La evaluación en la escuela infantil (3-6 años). ¿Quién necesita qué y para qué?”, *Aula de Innovación Educativa*, vol. 72, pp. 12-15.
- DOMÉNECH, F. y A. Gómez, (2003), “Las creencias psicopedagógicas de los futuros profesores de secundaria y su relación con las demandas de examen y con la organización espacial de la clase”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 489-505.
- EISENHART, M. y K. Howe (1992), “Validity in educational research”, en M.D. LeCompte, W.L. Millroy y J. Preissle (eds.), *The handbook of qualitative research in education*, Nueva York, Estados Unidos, Academic Press, pp. 643-677.
- FANDIÑO, G., A. Pardo e Y. Castro (2002), *Las concepciones de los profesores sobre el trabajo por proyectos en el grado de transición. El oficio de investigar: educación y pedagogía frente a nuevos retos*, Universidad Pedagógica Nacional, División de Gestión de Proyectos, Centro de Investigaciones CIUP, Bogotá, Colombia.
- FIRESTONE, W. A. (1993), “Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research”, *Educational Reserch*, vol. 22, núm. 4, pp. 16-23.

- GIL, P., D. (1999), "La evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje de las ciencias. Formación continuada del profesorado de ciencias para los países de Centroamérica y el Caribe" [en línea], <<http://www.oei.org.co/fpciencia/portada2.htm>> [consultado 21/12/2006].
- HILL, J., R. Yinger y D. Robbins (1981), "Instructional planning in development preschool", ponencia presentada en el congreso anual de la American Educational Research Association, Los Ángeles, en M. C. Wittrock (1990), *La investigación en la enseñanza, III*, Madrid, España, Paidós.
- HOFFMAN, J. (2003), "Multiage teachers' beliefs and practices", *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 5-17.
- KANE, R., S. Sandretto y C. Health (2002), "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, vol. 72, núm. 2, pp. 177-228.
- LISTÓN, D. y Zcheisner (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, España, Morata.
- LÓPEZ, I. (1994), "El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos", *Investigación en la Escuela*, vol. 22, pp. 59-65.
- MARCELO, G., C. (1989), *El pensamiento del profesor*, Barcelona, España, CEDAC.
- MERRIAM, S. B. (1998), *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco, Estados Unidos, Jossey-Bass.
- MILES, M. B. y A. M. Huberman Matthew (1994), *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods* (2a ed.), Thousand Oaks, Estados Unidos, Sage.
- MONROY, M. (1998), "El pensamiento didáctico del profesor: Un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades", tesis de maestría, UNAM.
- PAJARES, F. (1992), "Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, vol. 62, pp. 307-332.
- RICHARDSON, V. (1996), "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", en J. Sikula, T. Buttery y E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, Estados Unidos, McMillan, pp. 102-119.
- RODRIGO, M., A. Rodríguez, y J. Marrero (1993), *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, España: Visor (Aprendizaje).
- ROKEACH, M. (1972), "Beliefs, attitudes and values", en R. Kane, S. Sandretto y C. Health (2002), "Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics", *Review of Educational Research*, vol. 72, núm. 2, pp. 177-228.
- RUEDA, R. y E. García (1994), "Teachers' beliefs about reading assessment with latino language minority students" [en línea], National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, Santa Cruz, California, Estados Unidos, <<http://www.nclae.gwu.edu/pubs/nrcrdsl/rr9/index.htm>> [consultado 4/02/2006].
- SAMUELOWICZ, K., y J. Bain D. (2002), "Identifying academics' orientations to assessment practice", *Higher Education*, vol. 43, pp. 173-201.
- Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2003), "Diálogos sobre la educación preescolar. Conclusiones generales. Documento presentado a autoridades y personal educativo de todas las instancias educativas del país", México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1992), Programa de Educación Preescolar, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2004), Programa de Educación Preescolar, México, SEP.
- STAKE, R. E. (1995), *The art of case study research*, Thousand Oaks, CA, Estados Unidos, Sage.
- THOMPSON, A. G. (1992), Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of research, en D. A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, Nueva York, Estados Unidos, MacMillan, pp.127-145.
- VALLES, M. (2000), *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, España, Síntesis.
- WEISS, R. (1994), *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*, Nueva York, Estados Unidos, The Free Press.

- WENGRAF, T. (2001), *Qualitative research interviewing. Biographic narrative and semi-structured methods*, Londres, Reino Unido, Sage.
- WILSON, L. (1994), "A theoretical framework linking beliefs with assessment practices in school mathematics: assessment reforms in search of a theory" [en línea], ponencia en la Annual Educational Research, Nueva Orleans, Estados Unidos, abril 4-8 <http://eric.gov/ERIC_WebPortal/custom/portlests/recordDetails/detailmini.jsa?> [consultado 4/12/2006]
- WITTRICK, C. M. (1990), *La investigación de la enseñanza III. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, España, Paidós.