



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Moreno Olivos, Tiburcio

La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela

Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 131, 2011, pp. 116-130

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218531008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela¹

TIBURCIO MORENO OLIVOS*

La relevancia que la evaluación ha adquirido en las dos últimas décadas en el país ha producido cambios importantes en la cultura de las escuelas. Algunos cambios han sido para bien, pero otros han tenido consecuencias negativas. Aunque en México la cultura de la evaluación se encuentra en cierres, su poder y capacidad de influencia resultan indiscutibles. Vivimos una época marcada por constantes evaluaciones. Se invierte mucho en la empresa evaluadora, no obstante, este fenómeno no parece estar contribuyendo a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas parecen tener escasa incidencia positiva en la educación básica. La escuela, lejos de reducir la brecha entre los grupos sociales, lo que hace es confirmar y profundizar ésta. Si cabe la esperanza que mediante la evaluación se pueda lograr la mejora de la educación, la apuesta parece estar en las evaluaciones de aula con carácter formativo.

The importance that the evaluation has acquired in the last two decades in our country has produced important changes in school culture. Some changes had been made for the better, but some have had negative consequences. Although in Mexico evaluation culture is beginning, its capacity for power and influence are undeniable. We live in a time of constant evaluations. There has been a lot of investment in the business of evaluation, however, this phenomena does not seem to contribute to better teaching and learning. The national standardized test results seem to have little positive impact in basic education. The school is far from reducing the social gap, in fact, it confirms and deepens it. If there is any hope that through evaluation education improvements can be achieved, the bet seems to stay with formative class evaluations.

Palabras clave

Cultura de la evaluación
Evaluación educativa
Pruebas estandarizadas
Evaluación formativa
Mejora de la educación

Keywords

Evaluation culture
Educational evaluation
Standardized tests
Formative class evaluation
Education improvement

Recepción: 14 de septiembre de 2009 | Aceptación: 9 de noviembre de 2009

1 Como en distintos momentos del artículo haremos referencia a la mejora de la escuela, es necesario de entrada definir qué entendemos por esto. La mejora de la escuela “constituye un esfuerzo continuo y sistemático destinado a conseguir un cambio en las condiciones de aprendizaje y en otras condiciones internas relacionadas con éstas en una o más escuelas, con el objetivo último de cumplir las metas educativas de manera más efectiva... señala como foco de atención el aprendizaje y la enseñanza, así como la necesidad de apoyar las condiciones organizativas... Entre los objetivos de la mejora de la escuela se incluyen aquellos relacionados con los alumnos, los profesores y la organización de la escuela. Sin embargo, el foco final de la mejora de la misma es aumentar el progreso, el logro y el desarrollo del alumno. Éste sería el punto esencial” (Stoll y Fink, 1999: 88).

* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Publicaciones más recientes: (2010), “La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar”, en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 235-249; (2010), “El currículum por competencias en la universidad: más ruido que nueces”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIX (2), núm. 154, abril-junio, pp. 77-90. CE: tiburcio34@hotmail.com

PRESENTACIÓN

Vivimos en un mundo acelerado y los cambios en el ámbito educativo no son la excepción: están teniendo lugar a un ritmo sin precedentes, lo que provoca que muchas de las personas en las escuelas se sientan estresadas y abrumadas. Parece claro que éstos son los ingredientes que acompañan a la revolución educativa que requiere que nos centremos en el aprendizaje (Stoll, Fink y Earl, 2003). El cambio es la constante en nuestra sociedad postmoderna. Cambiar o morir. *Tertium non datur.*

Uno de los campos en que el cambio ha sido más notorio es el de la evaluación. La relevancia que ésta ha adquirido en las dos últimas décadas, y que guarda una estrecha relación con los conceptos de *calidad* de la educación y *accountability* o rendición de cuentas, ha producido cambios importantes en la cultura de los centros escolares. Algunos cambios han sido positivos, pero otros han tenido consecuencias negativas. Entre los cambios positivos podemos mencionar una mayor aceptación de la evaluación por parte de los actores involucrados (docentes, directores, estudiantes, familias), como una tarea que forma parte de la vida de las escuelas. También ha habido importantes avances en la capacidad de la evaluación para crear nuevas pruebas estandarizadas que ofrezcan información precisa acerca del logro del alumno, lo que permite hacer inferencias válidas sobre los conocimientos y/o las habilidades que posee un alumno en un área particular de conocimiento, de modo que estos logros puedan ser comparados con una muestra nacional de alumnos de la misma edad o grado escolar (Popham, 1999).

En cuanto a las consecuencias indeseables, habría que admitir que aunque los

programas internacionales de evaluación reúnen aceptables estándares de calidad técnica, el costo de haber logrado esa alta calidad de la evaluación a gran escala ha sido astronómico, no sólo en dinero invertido, sino también en oportunidades perdidas. En estas coordenadas, Shepard (2000), por ejemplo, reconoce los efectos perversos de los *test* de rendición de cuentas y el alcance que tienen los exámenes externamente impuestos, que impiden y expulsan valiosas prácticas de evaluación en el aula.

Aunque en México la cultura de la evaluación² en educación tiene una historia relativamente reciente, se puede afirmar que ha entrado por la puerta grande y con la fuerza suficiente para lograr imponerse, lo que responde a presiones tanto internas como externas, pero sobre todo, a estas últimas. Vivimos una era marcada por constantes evaluaciones; se evalúa en todos los niveles educativos y los objetos incluyen tanto a las instituciones en su conjunto como a cada uno de sus componentes: currículum, docentes, alumnos, programas, materiales didácticos, gestión escolar, etc.

Se está invirtiendo mucho tiempo, dinero y esfuerzo en la evaluación,³ pero al mismo tiempo circula en el ambiente cierta sensación de desesperanza, pues tantas evaluaciones no parecen estar calando el núcleo duro (el aula) de los centros educativos, de modo que se pueda mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Moreno Olivos, 2007a).

Los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas parecen tener escasa incidencia en la mejora de la educación básica. El consabido anhelo de que mediante la educación podamos convertirnos en un país más próspero parece cada día más lejano, pues la escuela, lejos de acortar la distancia entre los

2 En sentido estricto se podría afirmar que en México generalmente se hace medición y no evaluación. Aunque en el discurso se anuncia como evaluación, lo cierto es que en la práctica sigue predominando una visión estrecha que valora los productos por encima de los procesos, centrada en la rendición de cuentas y con fines de control, antes que una visión de la evaluación con carácter formativo, entendida como un proceso de mejora de la educación.

3 En este trabajo se alude a las pruebas estandarizadas como evaluación porque así es como habitualmente se les denomina, pero es preciso advertir que no son sinónimos; las pruebas o exámenes son uno más de los diversos instrumentos que la evaluación puede emplear para la valoración de un determinado objeto.

grupos sociales más favorecidos y los que menos tienen, lo que hace es ahondarla.

El propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en su Informe Anual 2007 titulado: *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*, basándose en información derivada de los cuestionarios de contexto de las pruebas EXCALE, reconoce que pese a la dificultad para distinguir con claridad el efecto de los factores del entorno y la escuela,

la gran desigualdad de los resultados escolares se explica, sin duda, por la conjunción de ambos. Los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas (INEE, 2007: 12).

Algunos especialistas en educación han señalado que se ha caído en un exceso, porque un mismo objeto está siendo sometido a más de una evaluación y bajo parámetros diferentes: “existen varios programas de evaluación que actúan simultáneamente sobre un mismo objeto, pero no necesariamente operan con los mismos criterios” (Díaz Barriga, 2008: 22). No obstante, falta llevar a cabo una metaevaluación de las evaluaciones realizadas en las dos últimas décadas para conocer su verdadero valor y alcance (Santos y Moreno, 2004). Ésta es una asignatura pendiente del sistema educativo mexicano. Lo que es innegable es que, pese a los avances en el campo teórico de la evaluación, persisten prácticas que continúan perpetuando una cultura que refuerza vicios y perversiones, lo que, en definitiva, representa un freno para el cambio y la mejora de la escuela.⁴

El propósito de este artículo es analizar la importancia que la evaluación ha cobrado en el sistema educativo mexicano en los últimos años, destacando algunos problemas que se derivan de los usos de los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas y algunas posibilidades que ofrecen para la mejora de la escuela las evaluaciones de aula diseñadas e implementadas por el profesorado de educación básica. Se destaca que la cultura de la evaluación, aunque incipiente, está reconfigurando de forma significativa el *ethos* de los centros escolares.

El artículo se divide en tres apartados: en la primera sección se aborda la cultura escolar y la cultura de la evaluación, en la segunda parte se hace referencia a algunos de los obstáculos que impiden la mejora de la evaluación cuando ésta es concebida y practicada con fines distintos a los formativos, que son a los que esencialmente debe servir, y por último se destacan algunas fortalezas que tiene la evaluación y que pueden convertirla en una herramienta para hacer más eficaces los centros educativos.

CULTURA ESCOLAR

La expresión “cultura escolar” ha sido introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los noventa del siglo pasado por historiadores de la educación, en general europeos, que trabajan en el campo de la historia cultural y del currículo o desde sus enfoques y perspectivas. No todos la usan, sin embargo, con los mismos propósitos y significados.

Uno de los primeros en utilizar esta expresión fue Dominique Julia (1995), citado en Nóvoa (2003: 67), quien considera la cultura escolar como “un conjunto de normas que

4 La mejora de la escuela es una serie de procesos recurrentes y concurrentes en los cuales una escuela: a) aumenta los resultados del alumno; b) centra su atención en la enseñanza y el aprendizaje; c) construye la capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia; d) define su propia dirección; e) valora su cultura actual y trabaja por desarrollar normas culturales positivas; f) cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos; g) estimula las condiciones internas que intensifican el cambio; h) mantiene el ímpetu en períodos turbulentos; i) supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo (Stoll y Fink, 1999: 88).

organizan las ramas del conocimiento y los comportamientos que se tienen que observar en la escolarización, como un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de tal conocimiento y la integración de tales comportamientos”.

También se emplea la expresión “cultura escolar institucionalizada”, entendida como “el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a lo largo del tiempo”. Su apropiación y asimilación explicaría la inercia del profesor que reproduce mecánicamente, por mimetismo y sin distancia crítica, lo que ha visto hacer. Es, pues, desde esta “cultura”, y con sus experiencias pedagógicas y su formación, que el docente organiza el “cuerpo a cuerpo” de la clase y lleva a la práctica los objetivos pedagógicos de la escuela, demostrando así la utilidad y la eficacia real de la tradición institucional.

La cultura escolar tiene un poder generador y un carácter relativamente autónomo con relación a las disciplinas escolares. La noción de cultura escolar, en este caso, no alude a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen y en su configuración. Sería una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que transmite saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura.

Con lo anterior se destaca: a) el carácter relativamente autónomo de la cultura escolar: la escuela no se limita a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propios; b) la importancia de las disciplinas escolares en cuanto productos específicos o creaciones propias de la cultura escolar, y resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimiento (Viñao, 2002).

La cultura escolar cabría observarla a través del día a día, del ritual de la vida de la escuela y de factores medio ambientales tales como: el uso del uniforme, el horario, la división del curso en períodos lectivos y vacacionales, la distribución y usos de los espacios escolares, los objetos y el mobiliario del aula, el sistema graduado basado en la edad y la graduación de las materias, las jerarquías internas establecidas, el sistema de sanciones, estímulos y recompensas, las formas de evaluación, la estructura de la lección de clases, etc. El carácter básico de la cultura escolar, en esta concepción etnográfica de la misma, sería su continuidad.

El relativo fracaso de las reformas educativas, que se suceden unas tras otras arañando sólo superficialmente lo que ocurre en los centros escolares y en las aulas, se debe, entre otras causas, a un presentismo ahistorical que ignora la existencia de unas culturas escolares formadas por regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y que constituyen un producto histórico (Viñao, 2002).

En este sentido, el concepto de cultura escolar guarda cercanas similitudes con el de gramática de la escuela —*grammar of schooling*— acuñado por Tyack y Cuban (1995) en su estudio sobre las reformas educativas en Estados Unidos en el siglo pasado. Para estos autores, la gramática común de la escuela es notablemente duradera y su establecimiento no se debe tanto a un conservadurismo consciente sino más bien a unos hábitos institucionales no examinados y unas difundidas creencias culturales acerca de lo que constituye una “verdadera escuela”.

Según Viñao (2002), los elementos más visibles que conforman la cultura escolar son los siguientes:

- a) *Los actores*, es decir, los profesores, los alumnos, los padres y el personal administrativo y de servicios. A los primeros, por la posición especial que

tienen, les corresponde el papel más relevante en la conformación de la cultura escolar. De ahí la importancia de conocer su formación, modos de selección, carrera académica, categorías, estatus, asociación, composición social por edades o sexos, ideas y representaciones mentales, entre otros aspectos, así como su grado de profesionalización en relación con unas materias o disciplinas determinadas.

- b) *Los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación* utilizados en el mundo académico y escolar. Incluye el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella y en los modos de evaluación.
- c) *Los aspectos organizativos e institucionales*. Entre éstos tienen una especial relevancia: 1) las prácticas y rituales de la acción educativa: la graduación y clasificación de los alumnos, la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por un solo maestro, la distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc.; 2) la marcha de la clase, es decir, los modos, a la vez disciplinarios e instructivos, de relación y comunicación didáctica en el aula entre profesores y alumnos y entre los alumnos; y 3) los modos organizativos formales —dirección, claustro, secretaría, etc.— e informales —tratamiento, saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación, etc.— de funcionar y de relacionarse en la escuela.
- d) *La cultura material de la escuela*: su entorno físico-material y objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico y escolar, etc.).

A modo de síntesis, se puede afirmar que la cultura organizativa puede ser vista como “el modo en que hacemos las cosas por aquí”. Resulta difícil de aprehender y también elusivo, porque está en gran medida implícito y sólo vemos los aspectos superficiales. A menudo, únicamente empezamos a conocer la cultura de una escuela cuando rompemos una de sus reglas tácitas. Las reglas y rituales abundan en los centros educativos. Metáforas, costumbres, rituales, ceremonias, mitos, símbolos, historias y sentido del humor constituyen facetas de la cultura imperante en la escuela.

Si queremos introducir una innovación en la escuela —en este caso en cuanto a la evaluación educativa— que tenga visos de prosperar, se debe prestar atención a la organización y contextos sociales en que estos cambios serán introducidos. Prestar escasa atención a la *cultura escolar* en la que la innovación se busca implementar es condenarla al fracaso, pues cuando una cultura trabaja en contra, es prácticamente imposible conseguir algo.

CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Si dentro de la cultura de la escuela existe una dimensión que revela mejor la existencia de creencias, mitos, ritos, etc., que se resisten al cambio, esa dimensión es la evaluación. Los rasgos tradicionales de esta cultura se ven reforzados cuando la enseñanza está centrada en contenidos que con frecuencia resultan excesivos e irrelevantes, lo que impide un aprendizaje significativo al promover un tratamiento superficial de aquéllos. Esta enseñanza, entendida como transmisión de información, tiene su correlato en un tipo de aprendizaje acrítico y mecánico, así como en una evaluación que busca verificar la capacidad del alumno para responder de memoria a las preguntas o enunciados formulados por el docente.

Nuestro sistema educativo afronta un fuerte problema de fracaso escolar —más acentuado en los niveles de secundaria y

bachillerato— que hunde sus raíces en buena medida en un enfoque erróneo del proceso evaluador, que frecuentemente se realiza siguiendo unas tradiciones y cánones que están al margen de los planteamientos educativos contemporáneos. Como bien señala Buckman: “Algunos profesores construyen pruebas que son tan vacías que no evalúan nada” (2007: 33).

Los exámenes que los profesores usan para calificar son un elemento determinante de la idea que los alumnos tienen de lo que exige la escuela y, por ende, de lo que es importante según la cultura que ésta promueve (Vera y Esteve, 2001).

Es probable que muchos profesores no tengan formación para la docencia, que carezcan de tiempo o de medios suficientes para cambiar sus concepciones y desechar o reemplazar sus viejos hábitos, métodos y procedimientos de evaluación, pero si se quiere cambiar la manera de aprender, hay que cambiar la manera de enseñar, y un elemento clave de la forma en que un profesor enseña es su sistema de evaluación (Moreno Olivos, 2002).

Lo cierto es que la mayor parte de nuestros profesores no promueve en el aula una *enseñanza para la comprensión* en la que los contenidos sean vistos como una forma de entender el mundo, sino que generalmente éstos son abordados como hechos aislados, clasificaciones, definiciones y convenciones que el alumno adquiere y después no sabe cómo utilizar. El educando se limita a memorizar tales datos hasta el momento del examen y luego los olvida, al carecer de fuerza explicativa para comprender la realidad.

Hoy sabemos que la actual generación de alumnos tendrá que cambiar de empleo de cinco a siete veces durante su vida laboral. El pensamiento crítico y el convertirse en aprendices a lo largo de toda la vida deben ser factores decisivos en la educación y no la promoción de un aprendizaje rutinario.

En la cultura del *test* del siglo pasado, los profesores eran vistos como cuidadores del

conocimiento, el cual tenían que transferir a las cabezas de los alumnos. De acuerdo con Birenbaum (1996), citado en Moreno Olivos (1999), la cultura de la evaluación está en sintonía con el enfoque constructivista de la educación. En este enfoque, el aprendizaje es visto como un proceso a través del cual el aprendiz crea significado. El profesor no es una persona que transfiere conocimiento, sino alguien que provee oportunidades para que los aprendices usen el conocimiento y las habilidades que ellos ya poseen a fin de lograr la comprensión de nuevos temas. Se espera que el profesor provea tareas interesantes y cambiantes que motiven a los alumnos a aprender.

La enseñanza es enormemente compleja (Moreno Olivos, 2009b). Los profesores necesitan comprender cómo construir conocimiento en formas muy cuidadosas desde puntos de partida diversos, para alumnos que tienen diferentes estrategias de aprendizaje y distintos antecedentes de lenguaje, familiares y culturales. Suministrar únicamente pruebas estandarizadas, recolectar datos y aplicar incentivos, no funciona. De hecho, mientras más estandarización y prescripción del currículum se logra, es probable que se consiga menos aprendizaje (Darling-Hammond, 1999).

ALGUNOS OBSTÁCULOS PARA EL CAMBIO EN EVALUACIÓN

Si, como hemos visto antes, la cultura de una escuela constituye el nivel más profundo de las suposiciones y creencias comunes a los miembros de una organización, que actúan de manera inconsciente, y que definen el estilo básico de “dar por sentada” la visión que una organización tiene de sí misma y de su contexto (Schein, 1985; citado en Stoll y Fink, 1999); entonces, para cambiar la evaluación debemos desentrañar esa cultura escolar a fin de poder comprenderla mejor.

Un punto central para el cambio es desmontar un conjunto de concepciones y prácticas que conforman la herencia de la

evaluación, las cuales representan un legado fuertemente arraigado en buena parte de nuestras escuelas, y que como una pesada rémora, obstruyen la mejora de la evaluación.

Practicar la evaluación desde el sentido común

Uno de los obstáculos principales es pensar que los docentes, por el simple hecho de serlo, saben bien cómo evaluar el aprendizaje de sus alumnos. La experiencia ha demostrado *ad nauseam* que ésta es una falsa creencia. Lo cierto es que la mayoría de los profesores no sabe cómo evaluar a sus alumnos y en la práctica —de modo involuntario— comete muchos errores, que a veces, incluso, rayan en la arbitrariedad. Así, las prácticas cotidianas de evaluación parecen estar basadas más en la experiencia propia o en el sentido común que en un conocimiento científico o en buenas prácticas cuya efectividad haya sido probada (Moreno Olivos, 2009a). No hay que perder de vista que el aprendizaje es demasiado complejo y la evaluación demasiado imperfecta para dar cuenta de esa complejidad.

Hace falta profesionalizar al docente como evaluador, pero esta situación no es privativa de nuestro país; en los Estados Unidos de Norteamérica, país considerado como la cuna de la evaluación, el panorama no es más halagüeño:

Los hallazgos indican que en la mitad de los Estados no se requiere tener competencia en evaluación para obtener la licencia de profesor, con lo que dejamos a una nueva generación de maestros sin una parte esencial de la formación que necesitan para mejorar el logro del alumno y aumentar su bienestar (Trevisan, 2002: 768).

El profesor juega un papel importante para el cambio de la evaluación, pero esto no resulta una tarea sencilla ya que existen diferencias significativas entre los profesores en las “disposiciones” para el cambio.

Los profesores, como los estudiantes, también necesitan oportunidades para llegar a convertirse en aprendices poderosos, reflexivos y activos, antes que respondientes pasivos a dictados externos. En una “sociedad del aprendizaje” todo el mundo necesita llegar a estar, y mantenerse, comprometido con el aprendizaje. Si la evaluación potencialmente representa la llave para lograrlo, en la actualidad también constituye el obstáculo más grande (Broadfoot, 2002a: 6).

Concebir el cambio en la evaluación como un asunto intelectual

El cambio en evaluación —como todo cambio en educación— es un asunto complejo que va más allá de la formación (que desde luego en estos casos resulta fundamental); se trata de que el profesorado esté dispuesto a hacer una apuesta seria por un cambio en sus concepciones y prácticas, lo cual exige al menos tres condiciones:

- 1) *Tener conocimiento*, es decir, tener acceso a nuevos contenidos (teorías, conceptos, modelos, metodologías) que le permitan innovar su evaluación.
- 2) *Querer cambiar*. Este elemento es esencial porque apela a la dimensión afectiva del individuo (sentimientos, motivaciones, disposiciones). Si un docente tiene conocimiento pero no se compromete con el cambio (“sé cómo hacerlo, pero no quiero hacerlo”) poco se puede esperar. Movilizar al profesorado para que quiera hacer las cosas de una manera diferente es el gran desafío. Se dice que hay programas de formación “a prueba de profesores” porque después de haber tomado un curso o taller, al volver al aula el peso de la inercia y la rutina hacen que todo siga igual o casi igual. No hay compromiso con el cambio ni la convicción de que merece la pena siquiera intentarlo.
- 3) *Poder cambiar*. De poco vale tener conocimiento (formación) y estar comprometido

con el cambio (buena disposición), si en su centro de trabajo no existen condiciones reales para que el profesorado pueda poner en práctica los nuevos aportes aprendidos. Para que los centros escolares se muevan en la dirección deseada, las autoridades responsables deberán crear las condiciones mínimas que lo hagan posible, brindando los apoyos necesarios para que los profesores puedan iniciar y sostener en el tiempo la innovación de la evaluación en el aula. La motivación y el acceso a nuevas oportunidades para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, por parte del profesorado, resultan esenciales.

Hacer muchas evaluaciones

Un punto al que ya hemos aludido al inicio de este artículo es la efervescencia de la evaluación que estamos viviendo en el sistema educativo. Se evalúa en todos los niveles y modalidades educativas de forma recurrente: al inicio, durante y al final del periodo lectivo. Por ejemplo, un alumno de primaria contesta en promedio cinco exámenes externos durante un curso escolar. Pareciera que si evaluamos mucho, eso traerá como consecuencia inevitable la consabida “calidad” de la educación, o que en automático se elevarán los niveles de rendimiento escolar de los alumnos. Pero la realidad se empeña en demostrarnos lo contrario. Los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) y la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) en nuestro país, revelan que las evaluaciones no están contribuyendo a elevar los niveles de logro de aprendizaje de los alumnos.

Claro, habrá quien diga que estas pruebas nacionales estandarizadas no han sido diseñadas ni aplicadas con esta finalidad. Pero entonces surgen preguntas inevitables

¿gastamos tanto dinero en evaluaciones que finalmente no nos dicen cómo podemos mejorar la enseñanza y el aprendizaje? Este año se aplicaron 15 millones a la prueba ENLACE, la cual por vez primera incluyó al bachillerato. ¿Es ético derrochar los escasos recursos en evaluaciones que sólo sirven para confirmar lo que ya sabemos: que los niños pobres e indígenas de este país son los que obtienen los peores resultados educativos? Y todo esto mientras tenemos escuelas primarias indígenas, multigrado y telesecundarias en condiciones materiales deplorables que carecen de lo elemental (agua potable, personal de limpieza, paredes, piso firme, profesores...),⁵ donde no existe un ambiente adecuado que motive a los alumnos para querer aprender algo.

Fomentar la pasividad del alumnado mediante los test o pruebas estandarizadas
Enseñar a los alumnos para responder las pruebas estandarizadas causa problemas en el aula y en el ambiente de aprendizaje. Un problema principal es que la estandarización tiene la consecuencia negativa de convertir a los alumnos en aprendices pasivos. Ellos no se sienten implicados en el proceso de aprendizaje; más bien, son forzados a comprometerse con la memorización del material que se les enseña. El aula se convierte en una tierra estéril de yermo y tortura, al tiempo que se ignora el tema de la responsabilidad de los alumnos en su propia educación. En este escenario se menciona que:

...enseñar para las pruebas estandarizadas es una consecuencia inevitable de la presión administrativa por la medición de los resultados. Consecuentemente, los estudiantes son orientados para dar una respuesta “correcta” antes que para pensar por sí mismos y convertirse en aprendices creativos (Buckman, 2007: 33).

⁵ Recientemente se publicó en un periódico local que un grupo de padres de familia del municipio de Ixmiquilpan había tomado las instalaciones de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH) —ubicadas en Pachuca— como medida de presión porque sus hijos tenían tres meses sin recibir clases por falta de profesores. La señora encargada de hacer la limpieza de la escuela es la que había estado impartiendo las clases a los niños de primaria.

Confundir las funciones de la evaluación

La evaluación tiene distintas funciones que responden a finalidades diferentes. Hasta aquí no existe objeción alguna, la dificultad surge cuando a algunas de estas funciones se les asignan propósitos distintos a los que originalmente tienen. Para ser más claros en este punto veamos un ejemplo: en 2004 el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior), aplicó un examen a los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar de las escuelas normales públicas y privadas del país, con el propósito de conocer el nivel de conocimientos y habilidades que poseían, es decir, el dominio que tenían de los contenidos establecidos en el currículum de la carrera y que contribuyen a lograr el perfil de egreso.

En este caso las funciones que cumple la evaluación pueden ser varias: la *rendición de cuentas* del subsistema encargado de la formación de maestros en el país, aunque también puede ser la *clasificación y jerarquización*, ya sea de las escuelas, de los alumnos o de ambos, para colocarlos en un *ranking* según la puntuación obtenida en el examen. En fin, como hemos mencionado, la evaluación puede cumplir distintas funciones, pero lo que debe quedar claro es que todas éstas son funciones administrativas, no pedagógicas.

Precisamente, el problema estriba cuando a este tipo de evaluaciones se le quieren atribuir funciones pedagógicas, y por tanto, se espera que sus resultados sirvan para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Esto es casi como pedirle “peras al olmo”, porque

estas evaluaciones desconocen la historia, el contexto y la cultura de cada escuela; ignoran la formación y la experiencia (o falta de ésta) de los profesores; las características y condiciones de los alumnos y el ambiente en el que aprenden (o dejan de hacerlo), etc., por tanto, no pueden servir para un propósito distinto para el que han sido concebidas y suministradas.

Nosotros no negamos el valor de las pruebas estandarizadas.⁶ Sabemos que de alguna manera obligan a los alumnos, profesores y administradores para conseguir altos estándares académicos, y en este sentido, ciertamente, pueden hacer que los esfuerzos sean más productivos para muchos. Tales pruebas proporcionan a los educadores oportunidades para reflexionar sobre qué se logró y qué no se pudo lograr, para lo cual será necesario que los docentes tengan acceso a los resultados y que éstos se les presenten en un lenguaje comprensible, considerando que ellos no están familiarizados con la jerga técnica de los evaluadores y expertos en medición.

Pero no hay que echar en saco roto la advertencia, que al respecto se nos hace, desde el vecino país del norte:

Los resultados de este tipo de evaluación pueden servir para informar políticas y para tomar decisiones sobre programas educativos importantes. Pero tales pruebas por sí mismas no pueden producir la deseada mejora de la escuela porque los *test* no tratan directamente con asuntos de la efectividad del profesor o de la motivación del estudiante (Stiggins, 1999: 191).

6 Ha habido avances importantes en la construcción de estas pruebas, por ejemplo, según se muestra en las definiciones de la prueba PISA de lectura, matemáticas y ciencias, se busca identificar el grado en el que los individuos tienen un enfoque reflexivo en relación con el conocimiento y el aprendizaje que sirva de base para el marco de competencias. Aunque se reconoce que no es fácil evaluar a cabalidad la medida en que los estudiantes están motivados a usar el conocimiento de manera reflexiva, un punto de inicio es evaluar si son capaces de reflexionar sobre el significado más profundo y la construcción de textos escritos. Así, la evaluación PISA de lectura mide no solamente si los estudiantes pueden ubicar e interpretar información, sino también si pueden reflexionar sobre ella y evaluar lo que han leído. PISA califica el desempeño de los estudiantes en lectura en uno de seis niveles de destreza: si un estudiante solamente demuestra la capacidad de relacionar la información en un texto con el conocimiento común, de cada día, obtiene una calificación de Nivel 1 en esta escala; mientras un estudiante que puede evaluar de forma crítica la hipótesis y puede tratar conceptos que son contrarios a las expectativas puede alcanzar el Nivel 5, que es el más alto.

El uso de los resultados de la evaluación

Generalmente cuando se aborda el tema de la evaluación, el énfasis se suele poner en dos elementos de cualquier modelo evaluativo: *qué se evalúa* (contenidos) y *cómo se evalúa* (métodos, técnicas e instrumentos) y se dejan fuera otros componentes que son tanto o más importantes que los referidos. Uno de esos elementos es *qué se hace con los resultados de la evaluación*. En nuestro medio, muchas veces, esta cuestión suele obviarse. Una respuesta habitual de los profesores apunta a un uso administrativo de los resultados: “otorgar calificaciones a los alumnos”. Esto en relación con las evaluaciones de aula que ellos construyen y aplican a sus alumnos.

En cuanto a la difusión de los resultados de las pruebas a gran escala, se reconoce que aún cuando “la fase actual de evaluación es más abierta, esto no necesariamente significa que se cumpla con la función pedagógica de promover una tarea formativa, ni con la función retroalimentadora inherente a la acción de evaluar” (Díaz Barriga, 2006: 589).

El éxito de los alumnos es el resultado de combinar el uso de información procedente tanto de la evaluación formativa como de la sumativa, pues hay evidencias de que ellos tienen la capacidad para hacer un uso efectivo de los datos de la evaluación. Podemos ganar mucho si admitimos a los alumnos en el “jardín guardado” de la evaluación, de modo que ellos tengan poder para dirigir y conducir su propio aprendizaje (Stiggins, 2004).

Sin embargo, en la actualidad mucho del desarrollo de la evaluación está en otra dirección completamente; los datos que genera son usados para servir a los profesores, líderes escolares, administradores y políticos de la educación, antes que para apoyar a los alumnos en la toma de decisiones acerca de cómo mejorar su aprendizaje. En este sentido, se menciona que “el examen del funcionamiento de los sistemas indica que, por lo general, el uso principal [de los resultados de la evaluación] se relaciona con la toma de

decisiones administrativas, asignación de cursos, estímulos económicos, promoción” (Luna, 2008: 76).

¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN FORMATIVA?

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarle a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar y cómo darlos.

De acuerdo con Heritage (2007), la evaluación formativa incluye una variedad de estrategias para obtener evidencia, la cual puede ser categorizada en tres amplios tipos: *evaluación al vuelo*, *evaluación planeada para la interacción*, y *evaluación enclavada en el currículum*.

Evaluación al vuelo. Esta evaluación ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora escucha las discusiones de un grupo, oye a los alumnos expresar sus ideas equivocadas acerca de un concepto científico que ha estado enseñando. Entonces cambia la dirección de su clase para dar una explicación rápida e “inesperada”. La clase inesperada le permite a la profesora aclarar las ideas equivocadas antes de continuar con su secuencia de clase prevista.

Evaluación planeada para la interacción. En este tipo de evaluación los profesores deciden de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, los profesores planifican las preguntas que harán durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, y estas ideas pueden aportar información valiosa para la evaluación.

Evaluación enclavada en el currículo. Hay dos tipos de evaluaciones insertas en el currículo, aquéllas que los diseñadores del currículo establecieron para solicitar retroalimentación en los puntos clave en una secuencia de aprendizaje, y aquéllas que son parte de las actividades continuas de aula. Por ejemplo, las representaciones matemáticas de un alumno creadas durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como también pueden serlo los cuadernos de ciencias, que son parte de las actividades de aula regulares de los alumnos.

Fortalezas de la evaluación formativa

Como lúcidamente ha señalado Santos Guerra, una evaluación que no educa a quienes participan de ella debería ser llamada de cualquier otra forma, menos evaluación educativa. En sentido estricto, la verdadera evaluación siempre será *formativa*, por ello este apartado está dedicado a analizar las posibilidades que ofrece la evaluación formativa para enriquecer la enseñanza, pero sobre todo, el aprendizaje de los alumnos.

Por evaluación formativa debemos entender aquélla que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al individuo (Moreno Olivos, 2007b). La evaluación formativa representa una de las herramientas más poderosas de que dispone un profesor que pretende potenciar el logro de aprendizaje de sus alumnos. Los profesores pueden emplear la evaluación formativa para identificar la comprensión que el alumno tiene acerca de un determinado tema; clarificar el progreso de su aprendizaje; desencadenar un efectivo sistema de intervención para apoyar a los aprendices que se esfuerzan; informar y mejorar las prácticas de enseñanza; ayudar a los alumnos a seguir su propio progreso hacia el logro de los objetivos y motivarlos para construir confianza en sí mismos como aprendices; estimular un proceso de mejora continua y así, conducir a una transformación de la escuela.

Para que un sistema de evaluación sea verdaderamente productivo debe proveer diferentes tipos de información a varios tomadores de decisiones, en diferentes formas y en diferentes momentos. A nivel de aula, los alumnos, los profesores, y algunas veces los padres, necesitan información acerca del progreso del aprendizaje y evidencia continua del lugar que el aprendiz ocupa en esa progresión (Stiggins y DuFour, 2009).

La evaluación formativa debe brindar una respuesta acerca de dónde está ubicado un alumno en su aprendizaje, no una vez al año o cada pocas semanas, sino *continuamente*, mientras el aprendizaje está sucediendo. Las evaluaciones de aula efectivas clarifican en cada trayecto los apoyos necesarios para que el alumno pueda lograr cada objetivo planteado.

Esta atención personalizada no significa que se tenga que diseñar una evaluación única para cada alumno o para cada aula. Aunque la realidad diaria de toma de decisiones requerirá algunas evaluaciones únicas, en este nivel la evaluación también puede desarrollarse y emplearse en las aulas para identificar y ayudar a los alumnos que se esfuerzan por aprender.

Para que la evaluación pueda tener un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos, su propósito y sus resultados necesitan ser comprendidos por ellos en la forma en que los profesores desean. Mucha de la retroalimentación de la evaluación es incomprendida, o simplemente no comprendida por todos, además de desmoralizante y desmotivante. Como resultado, la energía y el tiempo que los profesores invierten en esto, a menudo son desperdiciados o contraproducentes.

En Australia y Nueva Zelanda la práctica y el conocimiento de la evaluación por parte de los profesores ha mejorado significativamente en los últimos años, a través de su inclusión en las actividades de evaluación nacional que han sido introducidas en esos países. La lección que podemos extraer de

estas experiencias es que mucho de lo que sucede, al final, depende de los profesores. En estos países también se ha demostrado que los mejores docentes son aquéllos que tienen fuertes creencias en la equidad, la libertad y la justicia; así como aquéllos que están preparados para ajustar su práctica en un esfuerzo por satisfacer las necesidades educativas de *todos* los alumnos (no sólo de los tradicionales ganadores).

En este sentido, en el contexto de los países occidentales avanzados se menciona que

los profesores en la mayoría de los sistemas educativos han mostrado su deseo y su capacidad para cambiar y desarrollarse en relación a la evaluación, cuando son provistos con una fuerte política de liderazgo y buenas oportunidades de desarrollo profesional (Broadfoot, 2002b: 286).

Condiciones para una evaluación productiva

Para construir un sistema de evaluación efectivo, de acuerdo con Stiggins y DuFour (2009), se deben satisfacer cuatro condiciones esenciales:

Condición 1. Objetivos de aprendizaje claros. La evaluación efectiva requiere un marco de objetivos de aprendizaje claros que estén:

- Centrados en los aprendizajes más importantes en el campo de estudio de que se trate.
- Integrados en progresiones de aprendizaje dentro y a través de los distintos niveles.
- Al alcance de los estudiantes de acuerdo con su desarrollo.
- Manejables, dados los recursos y el tiempo para enseñarlos y aprenderlos.
- Dominados por los profesores que se encargan de ayudar a los estudiantes para lograrlos.

Si estos criterios no son cubiertos, entonces la calidad de las evaluaciones, y por tanto la efectividad de la enseñanza, se verán mermadas. Así, el punto de partida para el desarrollo de un sistema de evaluación equilibrado consiste en verificar la calidad de los objetivos de aprendizaje que serán evaluados.

Condición 2. Un compromiso para una enseñanza basada en estándares. La claridad de las expectativas puede afectar positivamente el logro de los alumnos solamente cuando los profesores definen su misión como aquélla que consiste en asegurar que *todos* los alumnos aprendan. Sin ese compromiso las evaluaciones se mantienen solamente como herramientas para calificar, clasificar, seleccionar y jerarquizar a los alumnos, y los profesores tendrán pocas razones para explorar formas de mejorar su eficacia instruccional.

Condición 3. Evaluación de alta calidad. Las evaluaciones deben estar diseñadas para proveer una fiel representación de los objetivos de aprendizaje valiosos. Esto requiere que los autores de la evaluación:

- Seleccionen un método de evaluación que sea apropiado para el objetivo de aprendizaje que está siendo evaluado.
- Diseñen cada evaluación con calidad, ya sea mediante pruebas con ítems de opción múltiple, ejecuciones o tareas de ensayo, o guías de puntuación y rúbricas.
- Incluyan las muestras de ítems necesarias para obtener suficiente evidencia para una conclusión confiable acerca del logro.
- Anticipen y eliminen todas las fuentes relevantes de sesgos que pueden distorsionar los resultados.
- Comuniquen efectivamente los resultados a los usuarios deseados.

Condición 4. Comunicación efectiva. Todo el trabajo para desarrollar evaluaciones de calidad

es desperdiciado si los profesores no entregan los resultados en forma oportuna y comprensible. Para una comunicación efectiva, profesores y alumnos deben conocer los resultados de las evaluaciones tan pronto como sea posible. Los resultados deberán centrarse en los atributos del trabajo, no en los atributos del alumno como aprendiz. Los resultados deben ser descriptivos antes que críticos, e informar al evaluado cómo hacerlo mejor la próxima vez. Los resultados deben llegar en forma expedita, ser claros y completamente entendibles.

Para que estas condiciones sean satisfechas, todos los involucrados deben estar de acuerdo en que el logro del objetivo debe ser evaluado y comunicado, y los símbolos usados para comunicar el mensaje enviado a los receptores deben llevar un significado común para todos.

REFLEXIONES FINALES

En los últimos tiempos la evaluación se ha infiltrado en la vida de los centros educativos en el país, conformando un tipo de cultura escolar distinto. Y todo esto gracias a que la evaluación tiene un poder lo bastante fuerte para afectar, y un brazo lo suficientemente largo para alcanzar cualquier cosa que toque —como si del Rey Midas se tratase—, pues con ella van en juego recursos, apoyos, prestigios y posiciones.

Es cierto que la evaluación tiene poder para influir de forma positiva en la educación, pero para ello será necesario que en la escuela se prioricen sus funciones pedagógicas y formativas, antes que las funciones de control administrativo. La buena evaluación, bien entendida y mejor practicada, puede convertirse en una “llave maestra” que abra nuevos y más amplios horizontes hacia una verdadera cultura de la evaluación, hoy en día aún incipiente en nuestras escuelas.

Desafortunadamente ciertas concepciones y prácticas que caracterizaron a la escuela

del siglo XX continúan plenamente vigentes, reforzando una cultura escolar que parece impermeable a las nuevas propuestas evaluadoras desde un enfoque constructivista, con lo cual la evaluación se convierte en un “cerrojo para la mejora de la escuela”.

Desde la última década del siglo pasado se ha estado haciendo una fuerte inversión de recursos para establecer y perfeccionar un sistema nacional de evaluación basado en pruebas estandarizadas, con la finalidad principal de poder hacer comparaciones entre escuelas y entre alumnos y, a partir de los resultados de éstos, comparaciones que generalmente resultan desafortunadas, sobre todo en un país como el nuestro, con marcados y profundos contrastes sociales, económicos y culturales. Tales comparaciones pueden tener efectos nocivos en las escuelas que obtienen los niveles más bajos en la clasificación, toda vez que minan su confianza y motivación. Estas escuelas pueden tener pocas razones para querer mejorar su actuación, toda vez que públicamente se ha confirmado su fracaso. Lo que se requiere es adoptar decisiones en materia de política educativa que permitan la puesta en marcha de programas específicos tendientes a compensar las desiguales condiciones de partida, de modo que estas escuelas puedan mejorar gradualmente sus resultados.

Lo que se ha ignorado es que prácticamente la totalidad de las evaluaciones que suceden en la vida de un alumno, son diseñadas y empleadas por sus maestros en el aula. Por ende, si buscamos excelencia en la educación, entonces el tiempo invertido en actividades de evaluación debería asegurar que cada profesor esté obteniendo información confiable en el día a día acerca del aprendizaje de los alumnos y que sabe cómo usar esa información en beneficio de ellos.

Mientras que las prácticas de evaluación con un enfoque abierto permiten la valoración de los individuos, éstas no pueden proporcionar el tipo de comparaciones globales que un público ansioso por la “productividad”

educativa de sus escuelas parece querer. Eisner (1999) menciona que una opción consiste en emplear dos tipos de evaluación diferentes. Un tipo sería el uso de pruebas estandarizadas a gran escala que buscan ofrecer datos comparativos sobre el desempeño de escuelas o zonas escolares. Un segundo tipo de evaluación sería creado para conocer los distintos talentos de los alumnos individuales y los efectos de las prácticas escolares en su desarrollo. Se trata de evaluaciones de aula, diseñadas por el profesor y con un propósito formativo.

Para el diseño de este segundo tipo de evaluaciones, considerando que son las más comunes en las escuelas y las que mayormente afectan las posibilidades de aprendizaje de los

alumnos, el sistema educativo mexicano encara el gran desafío de la profesionalización de los docentes, de modo que aprendan a planificar, desarrollar e implementar en el aula buenas prácticas de evaluación, sustentadas en un conocimiento técnico, pero sobre todo, en principios de equidad y justicia. Al mismo tiempo que se invierte en la formación del profesorado en competencias para la evaluación, la institución deberá crear condiciones óptimas para que éste pueda desplegar constructivamente los nuevos saberes adquiridos. Recordemos que no existe desarrollo profesional del profesorado al margen del desarrollo de las instituciones educativas y viceversa (Bolívar, 1999).

REFERENCIAS

BOLÍVAR, Antonio (1999), *Cómo mejorar los centros educativos*, Madrid, Síntesis.

BROADFOOT, Patricia (2002a), "Assessment for Lifelong Learning: Challenges and choices", *Assessment in Education*, vol. 9, núm.1, pp. 5-7.

BROADFOOT, Patricia (2002b), "Beware the Consequences of Assessment", *Assessment in Education*, vol. 9, núm.3, pp. 285-288.

BUCKMAN, Ken (2007), "What Counts as Assessment in the 21st Century?", *Thought & Action. The Nea Higher Education Journal*, otoño, pp. 29-37.

DARLING-HAMMOND, Linda (1999), "Making Relationships Between Standards, Frameworks, Assessment, Evaluation, Instruction and Accountability", *Asilomar*, núm. 21, noviembre, pp. 1-7.

DÍAZ Barriga, Ángel (2006), "Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol. 11, núm. 29, pp. 583-615.

DÍAZ Barriga, Ángel (2008), "La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México", en A. Díaz Barriga (coord.), C. Barrón y F. Díaz Barriga, *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, UNAM-IISUE, pp. 21-38.

EISNER, Elliot (1999), "The Uses and Limits of Performance Assessment", *Phi Delta Kappan*, mayo, pp. 658-660.

HERITAGE, Margaret (2007), "Formative Assessment: What do teachers need to know and do?", *Phi Delta Kappan*, octubre, pp. 140-145.

INEE (2007), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables, Informe Anual*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

LUNA Serrano, Edna (2008), "Evaluación en contexto de la docencia en posgrado", en *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 53, diciembre, pp. 75-84.

MORENO Olivos, Tiburcio (1999), "La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje", *Anales de Pedagogía*, núm. 17, pp. 131-146.

MORENO Olivos, Tiburcio (2002), "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núm. 95, pp. 23-36.

MORENO Olivos, Tiburcio (2007a), *La evaluación de alumnos en la educación secundaria*, México. Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT, Programa de Fomento para la Investigación Educativa.

MORENO Olivos, Tiburcio (2007b), "La evaluación del aprendizaje: una vieja historia contada desde otra ventana", en C. Barrón y E. Chehaybar (coords.), *Docentes y alumnos. Perspectivas y prácticas*, México, UNAM-IISUE, pp. 147-184.

MORENO Olivos, Tiburcio (2009a), "La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, núm. 41, abril-junio, pp. 563-591.

MORENO Olivos, Tiburcio (2009b), "La enseñanza universitaria: una tarea compleja", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVIII (3), núm. 131, julio-septiembre, pp. 115-138.

NÓVOA, Antonio (2003), "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación", en T. Popkewitz, B. Franklin y M.A. Pereyra (comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona, Pomares, pp. 62-84.

POPHAM, W.J. (1999), *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?*, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación, Perú, PREAL y Grupo de Análisis para el Desarrollo.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel y Tiburcio Moreno Olivos (2004), "¿El momento de la meteaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, octubre-diciembre, pp. 913-931.

SHEPARD, Lorrie A. (2000), "The Role of Assessment in a Learning Culture", *Educational Researcher*, vol. 29, núm. 7, pp. 2-14.

STIGGINS, Rick y Rick DuFour (2009), "Maximizing the Power of Formative Assessment", *Phi Delta Kappan*, mayo, pp. 640-644.

STIGGINS, Rick (1999), "Assessment, Student Confidence, and School Success", *Phi Delta Kappan*, noviembre, pp. 191-198.

STIGGINS, Rick (2004), "New Assessment Beliefs for a New School Mission", *Phi Delta Kappan*, septiembre, pp. 22-27.

STOLL, Louise y Dean Fink (1999), *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Barcelona, Octaedro.

STOLL Louise, Dean Fink y Lorna Earl (2003), *It's About Learning (and It's About Time). What's in it for schools?*, Londres, Routledge.

TREVISAN, Michael (2002), "The States' Role in Ensuring Assessment Competence", *Phi Delta Kappan*, junio, pp. 766-771.

TYACK, David y Larry Cuban (1995), *Thinkering Toward Utopia: A century of public school reform*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

VERA, Julio y José Manuel Esteve (coords.) (2001), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Barcelona, Octaedro.

VIÑAO, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.