



Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Moreno Olivos, Tiburcio

POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS FRENTE A LA EVALUACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL
CURRÍCULUM

Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 53, núm. 1, enero, 2014, pp. 3-18

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700002>

- 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

POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS FRENTE A LA EVALUACIÓN Y SUS IMPLICACIONES EN EL CURRÍCULUM

EPISTEMOLOGICAL APPROACHES TO EVALUATION AND THEIR IMPLICATIONS IN THE SCHOOL CURRICULUM

Tiburcio Moreno Olivos (*)

*Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa
México.*

Resumen

En este artículo se abordan tres perspectivas teóricas de la evaluación: la evaluación como tecnología, la evaluación como práctica cultural; y la evaluación como práctica socio-política. Aunque desde el punto de vista teórico epistemológico existe una clara distinción entre ellas, en el contexto de la escuela estas configuraciones operan simultáneamente de forma muchas veces interrelacionada, lo que no significa que las tres tengan el mismo valor y reconocimiento social, pues la evaluación como tecnología se impone a las otras posturas. Se analizan las implicaciones de estas perspectivas en el ámbito del desarrollo curricular y las prácticas pedagógicas del profesorado de educación básica. Pese a que en el discurso se destacan los beneficios de la evaluación formativa, esta continuamente se ve opacada por una evaluación a gran escala, cuyos resultados orientan la toma de decisiones.

Palabras clave: enfoques de evaluación, evaluación del aprendizaje, evaluación formativa, prácticas de evaluación, currículum y evaluación.

Abstract

This paper deals with three theoretical evaluation perspectives: evaluation as technology, evaluation as cultural practice, and evaluation as socio-political practice. Although from the theoretical point of view a clear distinction exists among them, these configurations often operate simultaneously interrelated in the school context; though it does not entail that all have the same importance and social recognition; evaluation as technology imposes on the other two. This paper also analyzes the implications of these perspectives in the curriculum developing realm and in teaching practices in primary education. In spite of the fact that formal discourse of national and international agencies highlights the importance of formative evaluation, this is systematically overshadowed by the results of standardized testing which plays a key role in the decision making process.

Keywords: evaluation approaches, learning assessment, formative evaluation, evaluation practices, curriculum and evaluation.

(*) Autor para correspondencia:

Dr. Tiburcio Moreno Olivos.
Departamento de Tecnologías de la
Información. División de Ciencias de la
Comunicación y Diseño. Universidad
Autónoma Metropolitana Unidad-
Cuajimalpa.
Av. Vasco de Quiroga 4871, colonia Santa
Fe, Delegación Cuajimalpa de Morelos,
México, Distrito Federal, C.P. 05300.
Correo de contacto:
tmoreno@correo.cua.uam.mx

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 30 de agosto de 2013
ACEPTADO: 06 de noviembre de 2013
DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.211

1. INTRODUCCIÓN

Estamos viviendo una época en que la evaluación ha adquirido un gran protagonismo en los sistemas educativos de todo el mundo, algunos consideran que este interés responde sobre todo a la necesidad de rendición de cuentas de la forma en que se administran los recursos públicos que la sociedad destina para la operación de los sistemas escolares y su relación con los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos esperados. Las recientes crisis económicas no han hecho más que enfatizar este interés por una mayor vigilancia y control de la escuela. Esta obsesión por la racionalización tiene una vieja data, podríamos situar su génesis con el advenimiento de la sociedad industrial del siglo XIX en los países occidentales, donde el énfasis estaba puesto –y continúa estando– en lograr la máxima eficiencia y eficacia de los sistemas educativos.

No obstante, los logros que la humanidad ha conseguido en el ámbito educativo, sobre todo en el último siglo, lo cierto es que la evaluación es uno de los componentes que muestra una mayor resistencia al cambio y la innovación. Algunos autores consideran a la evaluación como «la piedra de toque» del currículum escolar, lo que significa que si cambiamos todos los demás componentes pero dejamos intacto el sistema de evaluación empleado por el docente, no debemos esperar cambios en el aula porque nada nuevo ocurrirá. Es así de simple y de complejo el asunto.

En la primera década del siglo XXI hemos sido testigos de cómo la evaluación ha ido cobrando una mayor presencia en el ámbito internacional, al tiempo que ejerce una fuerte influencia en las políticas que en materia de evaluación adoptan los países en desarrollo, predominio al que difícilmente pueden resistirse toda vez que esta evaluación es patrocinada por organismos internacionales que detentan un poder económico y político que les posibilita imponer a los países periféricos esta visión dominante de la evaluación, que como veremos se corresponde con un enfoque de la evaluación como tecnología.

En mi país, esta visión de la evaluación como tecnología lejos de perder fuerza –ante las nuevas concepciones y enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación educativa– parece surgir con nuevos bríos, dado el valor y reconocimiento que, paradójicamente, las pruebas masivas y sus puntuaciones, han adquirido en las políticas educativas nacionales. Contrariamente a la tendencia que se observa en los países desarrollados, donde las evaluaciones masivas y estandarizadas parecen haber entrado en una fase de declive, según Hargreaves y Shirley (2012, p.13) se trata de una era de postestandarización de la educación que responde a una “estandarización educativa [que] ha embrutecido nuestro currículum y ha lastrado nuestras escuelas con una burocracia aún más despótica y arbitraria cuya inflexibilidad nos está minando la adaptación al futuro. Estas viejas ideas del cambio educativo surgidas en el siglo XX están totalmente desfasadas y no sirven para este rápido, flexible y vulnerable nuevo mundo del siglo XXI”.

En este mismo sentido, Ravitch (2011) lanza una crítica a las ideas en boga para la reforma de las escuelas en Estados Unidos, entre las que se encuentran las pruebas estandarizadas y la rendición de cuentas punitiva, remedios que –según la autora– van acompañados de excesivas prescripciones y requerimientos burocráticos.

Al referirse a la situación de la educación básica en Escocia, MacKinnon (2010) también lanza un ataque a la excesiva estandarización, la autora advierte la existencia de un mecanismo

conductista de control, que ha generado un monstruo de especificaciones y un aparato de aplicación para estas. Ante esta fuerte estandarización, el nuevo gobierno del Reino Unido busca liberar a las escuelas de los objetivos, el control y la prescripción, promoviendo un enfoque más abierto de la rendición de cuentas. En el ámbito del currículo, MacKinnon (2010) señala que se creó una matriz laberíntica de objetivos de rendimiento y, por lo tanto, un modelo de producto del aprendizaje.

En este escenario, se advierte de las secuelas negativas de la estandarización, la cual ha mermado la autonomía y la capacidad profesional del profesorado: «Los niños no aprenden a pensar por sí mismos si se espera que los maestros solo hagan lo que se les dice».

Este artículo aborda distintas perspectivas teóricas de la evaluación y sus implicaciones en el currículum escolar, para lo cual analizaremos la evaluación como tecnología, la evaluación como práctica cultural; y la evaluación como práctica socio-política. Aunque desde un punto de vista teórico epistemológico existe una clara distinción entre ellas, en la realidad estas configuraciones operan simultáneamente de forma interrelacionada, lo que no significa que las tres tengan el mismo valor.

2. LA EVALUACIÓN COMO TECNOLOGÍA

El discurso de la evaluación es hoy en día en su mayor parte un discurso de la tecnología. Durante buena parte del siglo XX y lo que va del XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado sustancialmente: la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y la certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben.

Asimismo, aunque han sido importantes los desarrollos técnicos (por ejemplo, la teoría de respuesta al ítem o el análisis de sesgos del ítem) y los cambios tecnológicos (por ejemplo, test adaptados a la computadora), fundamentalmente se mantienen los mismos procedimientos usados, siendo las pruebas o tests el método primario de evaluación educativa. Esto significa que los juicios que se hacen acerca del aprendizaje están mediados por el diseño de instrumentos de medición, así como por la asignación de puntuaciones y su interpretación.

La supremacía de la medición y los métodos estadísticos en la evaluación educativa, en los Estados Unidos en particular, ha requerido un incremento de conocimiento técnico y especializado, el cual promueve la identificación de la evaluación con la tecnología. Hay una creencia prevaleciente, incluso por aquellos involucrados en el proceso de desarrollo, que la evaluación es principalmente un asunto de técnica y procedimiento, al cual se subordinan otras preocupaciones.

Un cambio principal durante los pasados 50 años ha sido la creciente demanda de tests educativos por parte de los responsables de las políticas, quienes están insatisfechos con la calidad de la educación (lo que ha sido puesto en evidencia por las puntuaciones de los tests) y esperan pruebas que sirvan como instrumentos de cambio de la enseñanza y el aprendizaje (Linn, 1989).

En consecuencia, se especula que nuevas pruebas basadas en perspectivas constructivistas renovadas sobre la enseñanza y el aprendizaje (como se refleja en las reformas curriculares más recientes) cambiarán las prácticas de aula. Se cree que estas nuevas pruebas también podrían emplearse para facilitar el aprendizaje, brindar retroalimentación a los estudiantes y a los profesores y para mejorar la educación en general.

Sin embargo, las prácticas de evaluación continúan siendo en su mayor parte normativas con un énfasis en la selección y, aunque ha habido intentos por desarrollar nuevos procedimientos de evaluación, estos no han sido radicalmente modificados para informar y apoyar el cambio en la enseñanza y el aprendizaje.

Estos propósitos de evaluación, junto con los procedimientos de las pruebas usadas para estos fines, parecen sugerir que la evaluación es vista como una tecnología desarrollada por técnicos o expertos en medición y usada por otros para tomar decisiones específicas o introducir cambios. La tecnología ha sido refinada para ser más eficiente, estandarizada y codificada, y la evaluación, generalmente ha sido vista como externa y separada de la enseñanza y el aprendizaje.

Hoy en día, los debates acerca de la evaluación tienden a limitarse a asuntos de tecnología y forma, es raro encontrar que estas controversias se ocupen del papel que la evaluación juega en el contexto de la sociedad más amplia. Las actuales prácticas de evaluación son debatidas, por ejemplo, con respecto al impacto que tienen sobre la definición o estrechez del currículo no sobre la necesidad de diferentes formas de evaluación (Shepard, 1989). Solo en raros casos hay investigadores que examinan las funciones que la evaluación cumple para validar y reproducir ciertas formas de conocimiento o ideas a expensas de otras (Broadfoot, 1996; Hanson, 1993; Kvale, 1993). Se puede afirmar que la discusión acerca de la evaluación se mantiene principalmente dentro de los límites de la comunidad educativa experta y la preocupación de los educadores.

Una excepción a esto, ocurre cuando la evaluación llega a ser parte del debate público a través del sistema legal, cuando los asuntos de privacidad, sesgos e imparcialidad hacia ciertos grupos o individuos son traídos a la luz. Estos asuntos, sin embargo, a menudo son reducidos a discusiones sobre los aspectos técnicos de las puntuaciones de las pruebas y tendencias de selección.

En esta postura epistemológica el currículo es entendido como producto, el profesor juega un papel secundario, cuando no nulo, en la elaboración de los objetivos educativos. El alumno tampoco participa, en todo caso se le considera solo como persona con un 'conjunto de características psicológicas' que, se presume actúa, procesa, siente, aprende, de determinada forma bajo ciertas circunstancias. Por ende, ambos personajes en realidad carecen de poder.

Al respecto, Boud (2007, p.17) señala que "el problema fundamental del enfoque predominante de la evaluación es que construye alumnos como sujetos pasivos. Es decir, los alumnos no tienen ningún otro papel que no sea someterse a los actos de evaluación de los demás, a ser medidos y clasificados. Cumplen con las normas y procedimientos para satisfacer las necesidades de una burocracia evaluadora".

Desde luego, esta postura es incompatible con la concepción del alumno como aprendiz activo que es necesaria para una visión primordialmente educativa de la evaluación.

Esta concepción del currículum, sus componentes y el papel de los sujetos implicados conlleva a concebir la evaluación como un elemento de control a distintos niveles: de los profesores sobre los alumnos, del centro educativo sobre los profesores y alumnos, y de los administradores y diseñadores del currículo sobre el sistema. Algunos autores refieren que en realidad se trata de la construcción de un currículum 'a prueba de profesores', el cual debe ir acompañado del diseño y aplicación de evaluaciones capaces de controlar e imponer esa verticalidad, cuestión que en algunos países se resolvió mediante la elaboración de tests cada vez más «sofisticados» (Fernández Sierra, 1994).

Este tipo de evaluación tiene como punto de mira al alumno, siendo las calificaciones el índice para medir el éxito o fracaso, no solo de este, sino que incluso los profesores, las escuelas y el sistema educativo en general, se valoran ya sea directa o indirectamente, por ese parámetro, entendido como las puntuaciones obtenidas en los exámenes por parte de los alumnos. Esto es precisamente lo que ocurre en México con los resultados de las pruebas masivas (ENLACE, EXCALE, EXANI, PISA...) que se aplican fundamentalmente en la educación obligatoria, el éxito o fracaso de los individuos o de las instituciones educativas se determina a partir de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en dichas pruebas.

En esta perspectiva se impone desde fuera de la comunidad escolar cómo y qué contenidos culturales seleccionar, cómo presentarlos y, por supuesto, cómo evaluarlos. Así pues, aunque los profesores elaboren las pruebas con las que evalúan a sus alumnos, no pueden considerarse propias, originales o contextualizadas, toda vez que están marcadas por normas externas y, sobre todo, por la dominación hegemónica de la ideología educativa subyacente.

La mayoría de las veces no son necesarias imposiciones externas para que la evaluación continúe siendo un control externo. Incluso ese mismo paradigma tecnista puede darse en modalidades de evaluación más participativas, como es el caso de la autoevaluación (ya sea de los alumnos, los profesores o los centros escolares). La aceptación incuestionable de los objetivos y fines educativos conseguida por los procesos de «inculturación ideológico-pedagógica» de los individuos, mediante la hegemonía, es suficiente para producir la repetición de esquemas y rutinas evaluadoras al servicio de intereses a todas luces ajenos a las necesidades educativas de las comunidades escolares.

Esta inculturación ideológico-pedagógica se expresa mediante la desprofesionalización de los docentes, quienes despojados de un pensamiento crítico terminan por asumir que su trabajo no consiste en poner a prueba, transformar o cuestionar el currículum oficial sino en aplicarlo siguiendo las prescripciones establecidas lo más fielmente posible. Ante las demandas escolares que los docentes afrontan en la cotidianidad del aula, privados de la confianza en su capacidad profesional, a menudo se muestran incapaces de atenderlas y no es infrecuente que soliciten la intervención de otros para solucionarlas. En México, en muchas escuelas primarias del país los profesores compran los exámenes que aplican a sus alumnos durante el ciclo escolar.

Desde esta perspectiva epistemológica se entiende la evaluación como medición. Los docentes se convierten en «medidores» de las conductas observables de los alumnos, mientras que su trabajo se rutiniza, degrada y devalúa. La evaluación deja de ser un servicio de auto-información para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje y reorientar al sistema, transformándose en una preocupación casi exclusiva por el control de la situación y por el mantenimiento de la disciplina en el aula. Las funciones de la evaluación que se

privilegian son: selección, represión, fiscalización y potenciación de la reproducción social dominante. Hace ya tres décadas que Apple (1982) advertía que cuando los profesores ceden el control de las habilidades curriculares y pedagógicas a las grandes editoriales, estas habilidades son remplazadas por técnicas para controlar mejor a los alumnos.

Para la perspectiva técnica, la evaluación, igual que sucede con el diseño e implementación del currículo, está separada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, puede ser llevada a cabo por personas distintas a los profesores que imparten la enseñanza a los alumnos. Desde esta óptica, para que la evaluación goce de autoridad y legitimidad ha de adoptar la forma de medida (Grundy, 1991).

Según House (1981), la perspectiva técnica (o tecnológica) asume que la enseñanza y la innovación son tecnologías con un desarrollo predecible susceptibles de ser trasladadas de una situación a otra. El énfasis de esta perspectiva está en la propia innovación –en sus características y en las partes que la componen y en el tratamiento tecnológico del asunto. La premisa que subyace a esta perspectiva técnica es que todo el mundo comparte el interés por implementar las innovaciones, y que los fines de las mismas están fuera de toda cuestión y firmemente asentados. Lo único que falta decir es cuál es la mejor manera de llevarlos a cabo.

En el marco de la reforma de la evaluación internacional, la perspectiva técnica se centra en los aspectos relacionados con la organización, la estructura, la estrategia y la habilidad para desarrollar nuevas técnicas de valoración. Según este planteamiento, la evaluación alternativa (denominada así porque surge como una opción frente a la evaluación dominante entendida como medición y basada en los tests) es una tecnología compleja que requiere unos conocimientos elaborados, por ejemplo, de cara a diseñar parámetros válidos y fiables para medir el trabajo que se realiza en el aula. La tarea consiste en crear procedimientos plausibles que sean significativos y ecuánimes, y que ayuden a los profesores a obtener la capacitación necesaria para integrar las nuevas técnicas de valoración, así como la calificación del trabajo de clase, el sistema de portafolios, la autoevaluación, las rúbricas, los diarios en vídeo y las exposiciones, dentro de su práctica habitual. Autores como Stiggins (1995) plantean el «analfabetismo» evaluador que predomina en los centros escolares: sin una visión transparente sobre el significado del éxito académico y sin la capacidad de transformar esa visión en valoraciones de calidad, no seremos capaces de ayudar a los alumnos a progresar eficazmente en su aprendizaje ni de integrar las evaluaciones en su práctica habitual.

Los modos de evaluar alternativos presentan un laberinto de problemas técnicos, entre los cuales destacan:

- Requieren tiempo
- Plantean dudas en cuanto a su validez y fiabilidad
- A veces son difíciles de separar del proceso de enseñanza y aprendizaje
- A menudo no están bien descritos
- Con frecuencia suponen que los profesores poseen las destrezas necesarias para llevarlos a cabo.

Los métodos alternativos de evaluación en el aula suponen un terreno desconocido para la mayoría de los docentes, muchos de los cuales cuentan con muy poca formación (si es que

tienen alguna) en el campo de las apreciaciones valorativas, no suelen poseer los conocimientos fundamentales para efectuar mediciones y se sienten, por lo general, descontentos con la calidad de sus calificaciones (Moreno Olivós, 2011, 2011b; Stiggins, 1991). Por si esto fuera poco, para la implementación de las nuevas estrategias se requiere cada vez una mayor complejidad. Además del esfuerzo que han de realizar los educadores para convertirse en evaluadores competentes, existen muchas cortapisas institucionales que crean problemas técnicos de cara a implantar los nuevos procedimientos. La falta de tiempo, de recursos, de formación profesional y del apropiado asesoramiento para poder ejecutar de manera adecuada las nuevas estrategias, son algunos de los problemas habituales.

En resumen, la perspectiva técnica plantea que la evaluación es un asunto técnico antes que personal y social, en ese sentido, para hacer buenas evaluaciones lo que se necesita es poseer conocimiento del campo de la medición de modo que se puedan diseñar instrumentos válidos y confiables cada vez más sofisticados. Desde esta perspectiva se llama la atención sobre la dificultad de diseñar y perfeccionar formas válidas para efectuar las mediciones; sobre los obstáculos que afronta el docente a la hora de adquirir nuevas habilidades y estrategias de valoración; sobre la necesidad de armonizar las expectativas existentes en los hogares y en la escuela y entre los diferentes cursos académicos; y sobre la cuestión del tiempo y los recursos necesarios para implantar las nuevas prácticas evaluadoras como procedimientos habituales en los centros escolares (Hargreaves, Moore y Mannin, 2001).

3. LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA CULTURAL

Desde esta perspectiva el currículum —y por ende, la evaluación— pertenece al ámbito de lo práctico, lo que quiere decir que se sitúa en el campo de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y estudiantes. Si aceptamos que la evaluación es un asunto práctico, todos los participantes habrán de ser considerados sujetos y no objetos.

Uno de los principios inherentes a la perspectiva práctica consiste en que las personas, niños incluidos, son fundamentalmente racionales. La prueba de este compromiso con la racionalidad aparece en la firme creencia en la *capacidad de prudencia y discernimiento del juicio personal* ejercitada a través de procesos sistemáticos de reflexión. Como el lector ya se habrá podido percatar, estas capacidades quedan fuera del discurso de la evaluación en educación desde una perspectiva técnica.

En este escenario, el primer cometido que afronta el práctico (docente) consiste en interpretar el «currículum» como texto, pero, ¿qué significa esto? Significa que el análisis textual rechaza la autoridad del documento para imponer su propio significado, lo que supone que el práctico no solo tiene derecho, sino también obligación, de dar su propio significado al texto.

Si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los textos curriculares como acción práctica, o sea, como acción que compromete su propio juicio, también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular. Algo que, por cierto, en la evaluación generalmente se pierde de vista. Lo anterior supone que la preocupación del profesor será el

aprendizaje, no la enseñanza. Este planteamiento es una de las banderas que enarbolan las actuales reformas educativas en el mundo, las cuales propugnan por un *paradigma centrado en el aprendizaje*, aunque, muchos docentes no comprenden cabalmente su significado o simplifican la propuesta a tal grado que terminan socavando toda la fuerza transformadora del aprendizaje (Moreno Olivos, 2010a, 2010b).

Se concibe al currículum como un asunto práctico y, por consiguiente, a los participantes en el proceso curricular como sujetos activos. La tarea del profesor deja de ser la de enseñar a los alumnos algo que él sabe para convertirse en un mediador que los pone en contacto con los contenidos culturales, al tiempo que los capacita para que se introduzcan en una comunidad de conocimiento.

Este enfoque del currículum influye también en la forma de mirar la evaluación. Por tanto, el concepto de evaluación habrá de reconsiderarse. Desde esta perspectiva la evaluación de los objetivos previos no tiene cabida. En este sentido, Grundy (1991, p.102) afirma: “Como el significado del currículum es cuestión de deliberación a cargo del práctico, del que parten ciertos juicios y acciones, y dado que la importancia del acontecimiento se cifra tanto en la acción o interacción como en el resultado, se deduce de ello que carece de sentido hablar de la eficacia del currículum en términos de objetivos especificados de antemano”.

Desde esta perspectiva la evaluación se convierte en una parte integrante del proceso educativo en su conjunto y no se queda en algo separado. Fue Stenhouse (1994) quien argumentó en contra de la separación entre el desarrollador (del currículum) y el evaluador, y a favor de una investigación integrada del currículum. Si el interés básico es práctico, la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen «el bien» de los participantes. No son juicios que puedan efectuar por completo quienes permanecen fuera de la situación de enseñanza porque requieren el tipo de conocimiento personal al que solo pueden acceder los participantes en la situación de aprendizaje. Los puntos de vista de terceros son útiles para la reflexión, pero, en último término, el interés práctico exige que los participantes sean los jueces de sus propias acciones (Grundy, 1991).

Como lo correcto no puede determinarse por completo con independencia de la situación, la acción práctica se caracteriza por la elección y la deliberación. La acción práctica, centrada en los procesos de elaborar decisiones adecuadas que promuevan «el bien» permite mayor deliberación y, por tanto, una elección entre más acciones, dado que según Aristóteles, ‘deliberamos no sobre fines, sino sobre medios’. La deliberación es, pues, un elemento esencial de la acción práctica.

Así, la esencia de la noción griega de praxis (acción práctica) consistía en que la acción debería adoptarse sobre la base de la comprensión plena de la situación. Es más, se pensaba que la comprensión solo se lograba mediante la deliberación y el debate, a través de los cuales se aclaraba el significado de una situación o acontecimiento.

La acción siempre supone un riesgo porque el resultado o las consecuencias nunca pueden conocerse por completo de antemano. Siempre existe un elemento de riesgo ante efectos no buscados de la acción. Esto resulta particularmente pertinente en la educación “porque los hechos escolares o de la vida de la clase nunca dejarán de tener un carácter abierto e indeterminado” (Carr y Kemmis, 1988, p.53). El interés práctico, por tanto, genera una acción

entre sujetos, no sobre sujetos. La deliberación incluye la interpretación de la situación así como otorgarle el sentido a la misma, de forma que se decida y se lleve a cabo la acción apropiada (la que se supone promueve «el bien» de los participantes).

Se destaca la importancia del modo en que se interpretan e integran las innovaciones en el contexto social y cultural de los centros escolares. Existe preocupación sobre todo por lo relativo a *los significados, las percepciones y las relaciones humanas*. Se debe considerar que cuando se alude a un enfoque de evaluación «de proceso», se coloca en el centro a la *deliberación, el juicio y la atribución de significado*.

La perspectiva práctica no contempla la división entre los diseñadores y los ejecutores del currículum. Por consiguiente, la evaluación no puede concebirse como algo separado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni del desarrollo del currículum. No cabe ni la evaluación impuesta desde fuera, ni el dualismo del profesor actuando separadamente como enseñante y como evaluador. Solo hay un papel con múltiples funciones o tareas interrelacionadas. El docente es, por el hecho de serlo, evaluador y como evaluador también es y ha de seguir siendo educador. Se evalúa con la intención de perfeccionar los procesos educativos y en esto todos son actores, todos son participantes activos y responsables directos.

Los objetivos educativos se convierten en «hipótesis» a comprobar en la clase. Los alumnos también han de comprometerse con la evaluación, pues los significados e interpretaciones de todos los participantes han de tenerse en cuenta en la interacción humana (Stenhouse, 1987). Este tipo de enfoque de evaluación entra en contradicción con el concepto de enseñanza para el examen, e incluso, puede chocar con ciertas normas oficiales para la calificación de los alumnos. Cabe advertir que las políticas educativas al uso de alcance nacional, así como el peso de las tradiciones pedagógicas (y evaluadoras) de los centros educativos pueden constituir un freno para que el docente oriente su actuación en el aula desde una perspectiva práctica de la evaluación.

House (1981) afirma que el proceso de innovación es en realidad una interpretación entre culturas, donde el cambio aporta nuevas ideas a la historia cultural de una escuela. Desde esta óptica, la reforma de la evaluación consistiría en una transformación de la cultura de las relaciones humanas implicadas en los procesos de valoración.

Por otro lado, los procedimientos de evaluación alternativos no son acontecimientos que tengan lugar al final del aprendizaje (al concluir la clase, la unidad, el semestre o el año académico) sino que representan una parte integral del aprendizaje. Su objetivo no es tanto agrupar por categorías a los estudiantes, o a las cantidades de conocimientos, como desarrollar conceptos comunes para toda la comunidad acerca de cómo y cuándo ocurre el aprendizaje. Tales procedimientos han de ser lo suficientemente sensibles como para detectar las representaciones mentales que los alumnos tienen de las ideas importantes. Deben ser capaces de discernir la habilidad de los estudiantes para aplicar los conceptos adquiridos a la resolución de los problemas. Este tipo de evaluación ha sido designada como auténtica (Moreno Olivos, 1999, 2004; Valencia, 1993).

La evaluación genuina, en ese sentido, es polifacética, directa y profunda y depende en gran medida de la valoración de los profesores. Los alumnos llevan a cabo tareas reales bajo la supervisión del docente que dirige el proceso y aprovecha las oportunidades de

retroalimentación que este ofrece. Los criterios de evaluación no están ocultos ni suponen un misterio. Se anima a los profesores a enseñar para lograr esos fines, ya que las actividades de los alumnos incluyen situaciones reales que deben dominar para tener éxito. Este enfoque implica un diálogo constante con y entre los estudiantes, requiere una evaluación continua, una autoevaluación y la valoración mutua entre compañeros. Los aprendices contribuyen activamente a la consecución de sus propios objetivos.

En resumen, la perspectiva de la evaluación como práctica cultural subraya la interacción entre varios puntos de vista, creencias y valores. La tarea de desarrollar procedimientos alternativos de evaluación trasciende los aspectos técnicos de medición, coordinación y destreza para entrar en el área de las relaciones y la comunicación entre las partes implicadas en el ejercicio de la evaluación.

4. LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIO-POLÍTICA

En esta perspectiva revisamos la historia de la evaluación porque su genealogía permite analizar cómo la evaluación, y particularmente el uso de los exámenes, han constituido a través del tiempo una práctica socio-política. La historia de la evaluación amplía nuestra comprensión de su empleo como un mecanismo para ejercer el poder, para seleccionar y clasificar a los individuos según sus méritos, funciones que siguen vigentes aun cuando el papel de la evaluación se ha ampliado y diversificado, a partir de los cambios que la sociedad ha sufrido. Las implicaciones curriculares también parecen claras, al principio mediante la evaluación se descubría el nuevo conocimiento o se legitimaba el conocimiento existente, después se empleó para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido.

La historia de la evaluación raramente ha sido estudiada sistemáticamente, pero los procedimientos de evaluación formal han existido durante siglos. Una perspectiva histórica más amplia indica que los propósitos de la evaluación han cambiado para reflejar las transformaciones de la sociedad, pero con pocas excepciones, los procedimientos, aunque fortalecidos y sistematizados, han permanecido fundamentalmente sin cambios. Los primeros exámenes del servicio civil chino, por ejemplo, a menudo han sido citados como uno de los precursores de las formas de evaluación actuales (Dubois, 1970). Estos exámenes altamente competitivos y complejos fueron usados para seleccionar individuos morales y capaces de sostener altos cargos públicos en una sociedad con clases dirigentes no heredadas. El propósito de estos exámenes era estrictamente selectivo y no tenía fines educativos.

Otro origen de las prácticas de evaluación actuales puede encontrarse en los exámenes que se realizaban en las universidades europeas medievales, que fue uno de los primeros tipos de escolarización formal. Estos exámenes variaban considerablemente de una institución a otra; eran eventos públicos orales, a menudo considerados como ceremonias, en aquella época era responsabilidad del maestro nominar a los estudiantes para los exámenes, pero solamente lo hacía cuando estaban listos y eran capaces de tener éxito. Como resultado, “el fracaso de un candidato era un evento extremadamente raro” (Wilbrink, 1997, p.35). Como el acceso a la universidad estaba determinado por el estatus social, los exámenes altamente selectivos eran innecesarios. Más bien, los exámenes eran un reconocimiento público de que

los candidatos podían responder cuestiones y clases sobre libros prescritos, con lo que se les otorgaba licencia para enseñar. Estos exámenes entonces tuvieron un propósito didáctico haciendo obvia la unión entre enseñanza y evaluación.

Al mismo tiempo, las disputas –una forma de argumento donde los estudiantes, usando la deducción, defendían públicamente una tesis y establecían su validez– eran cotidianamente organizadas en las universidades como parte de los requerimientos de la ceremonia de graduación. La disputa también era empleada en la enseñanza para conducir la discusión y para desarrollar un método escolástico de pensamiento (Rudolph, 1962).

En la Edad Media la disputa fue el único método para desarrollar nuevo conocimiento y para analizar críticamente los recientes descubrimientos o las teorías traducidas. En algunos casos, la disputa apareció para validar el conocimiento de los individuos, así como para crear nuevo conocimiento dentro de un campo particular.

Esta tradición de evaluación eventualmente llegó a convertirse en ‘actos ridículos’ y finalmente desapareció en el siglo XVIII, porque su espíritu era contrario al espíritu que reconocía el papel del experimento y la experiencia como una fuente de conocimiento.

La evaluación, entonces, ya no podía ser considerada como una forma para debatir públicamente, descubrir y validar el conocimiento, sino más bien era usada como una herramienta para verificar el aprendizaje individual y la adquisición del conocimiento establecido.

Junto con los cambios sociales y económicos, las nuevas concepciones de conocimiento también trajeron un sistema diferente de valores para la educación y la escolarización. Hasta el siglo XVIII las universidades no parecían particularmente comprometidas en promover logros o en promocionar la ambición individual y el éxito. Como Rothblatt (1982, p.5) argumenta: “El carácter era más importante que la competencia, la integración armoniosa de la mente y el cuerpo era preferible a un talento experto, y la cortesía era superior a la firmeza (...) El logro en general no era medido en forma demasiado precisa. Usualmente se acordaba que la emulación fuera el estándar deseado (...) La innovación, la creatividad y la originalidad –cualidades tan admiradas en nuestro mundo académico actual–eran vistas con sospecha”.

La industrialización y la producción de masas eventualmente trajeron una ética del logro y la ambición individual con la noción relacionada de éxito, que inevitablemente también define el fracaso. En este clima cultural, un sistema de exámenes competitivos apareció para reconocer el éxito, y las formas escritas de exámenes pronto remplazaron las presentaciones orales con “un énfasis mayor en la velocidad y la resistencia” (Rothblatt, 1982, p.14).

La forma escrita estrechó el rango del conocimiento evaluado y las preguntas con interpretaciones múltiples fueron sistemáticamente excluidas de los exámenes. La necesidad de formas más objetivas de evaluación fue urgente cuando los exámenes llegaron a ser más y más competitivos. Los exámenes competitivos fueron usados primero como una forma de motivar a los estudiantes para aprender y eventualmente clasificarlos de acuerdo a su mérito, para premiar y hacer honores a su aprendizaje.

Cuando el estatus familiar y la herencia empezaron a ser cuestionados como base para otorgar posiciones importantes, los exámenes se convirtieron en un factor determinante en

la carrera y el futuro del individuo. Con el surgimiento de la burguesía y el capitalismo, el orden social estaba en flujo, y la evaluación del logro sirvió como base para otorgar privilegios. Las decisiones se tomaban con base en el mérito, antes que en el estatus social. En este proceso, la evaluación pierde su función didáctica o educativa llegando a ser usada como un mecanismo por medio del cual la estructura social podía ser reorganizada a fin de crear la posibilidad de movilidad social. Las prácticas de evaluación entonces empiezan a ser vistas y desarrolladas como una tecnología usada para propósitos sociales específicos de selección.

Coincidentemente (o no), el desarrollo y uso de la medición y las pruebas psicológicas emergieron al final del siglo XIX, proporcionando los medios por los que la tecnología de evaluación podía ser formalizada y estandarizada para darle un atractivo de objetividad, en un tiempo en que las apuestas eran altas por someter a los individuos a tal evaluación. Guiados por una preocupación por la eficiencia, antes que por una preocupación política, estos desarrollos psicométricos de procedimientos de pruebas estandarizadas fueron consistentes con las condiciones socio-políticas de la época (Cronbach, 1975) cuando una economía de producción de masas reclamaba una educación de masas y la selección de los individuos más capaces para avanzar en el nuevo orden económico y político.

Esta breve revisión histórica refleja como las prácticas de evaluación han sido una parte integral de las actividades intelectuales y morales, y han contribuido a definir el valor del conocimiento y su papel en controlar la realidad social. Desde esta perspectiva más amplia, consideramos cuestiones críticas que deben ser tomadas en cuenta a fin de teorizar las actuales prácticas de evaluación y sus implicaciones curriculares.

Toda evaluación supone una realización de juicios de valor, lo cual a su vez implica ejercer el poder y la autoridad, así como negociar los intereses contrapuestos de diferentes grupos. Este aspecto nos introduce de lleno en el corazón de la perspectiva política de la evaluación. Este enfoque rebasa los aspectos de la coordinación técnica y la comunicación humana para atender a las luchas de poder entre ideologías y grupos de intereses en la sociedad y en las escuelas. También considera a la evaluación en el aula como una estrategia potencialmente conflictiva que, en lugar de afianzar el poder de las personas, puede transformarse en una nueva y sofisticada forma de selección y vigilancia. Hay tres aspectos de esta visión de gran importancia para el debate sobre los procedimientos de calificación y valoración. En primer lugar, la evaluación en el aula pone el énfasis sobre el proceso de comprensión del aprendizaje y no sobre los planes del evaluador. Se concentra en tratar de descubrir lo que el estudiante sabe, entiende o es capaz de hacer. Los estudiantes deben asumir cierta responsabilidad sobre su aprendizaje y los profesores tienen la obligación de crear las condiciones para que esto ocurra. La evaluación es parte del proceso; es una parte esencial que permite a los educadores, aprendices y padres identificar hasta qué punto se ha progresado y señalar las directrices para seguir avanzando (Earl y LeMahieu, 1997; Gipps, 1994; Stiggins, 1995).

Según esta perspectiva epistemológica de la evaluación, es importante que los criterios de valoración sean transparentes, que proporcionen a todos igualdad de oportunidades y que su aplicación pueda rebatirse públicamente; que tales criterios sean conocidos por los alumnos y que puedan desarrollarse con su colaboración, de modo que se facilite su comprensión y se redistribuya el poder dentro del aula; que los juicios evaluadores sean actos de negociación explícita entre todos los implicados; y que los procesos de valoración

se muevan en diversas direcciones, de alumno a alumno y de este al profesor, entre padres y profesores, por ejemplo, así como del educador al alumno. Esto constituye un cambio fundamental en la política evaluativa tras décadas de ejercicio en las que los profesores usaban su poder para juzgar y clasificar a los estudiantes según criterios y procesos que eran misteriosos, secretos y a menudo arbitrarios.

Para la tradición crítica el currículum está situado en el centro de la relación educativa y personifica los nexos entre saber, poder e identidad. El currículum ocupa una posición estratégica en las reformas educativas porque representa el espacio donde se concentran y desdoblan las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político. (Tadeu Da Silva, 1998).

La evaluación como práctica socio-política desconfiaba del statu quo, responsabilizándolo de las desigualdades e injusticias sociales, en ese sentido pretende ser transformadora de la realidad y se enfoca en lo que el currículum hace y no en cómo hacer el currículum. Se afirma que la escuela opera ideológicamente por medio del currículum, actuando de manera diferenciadora y generando desigualdades de clases, la escuela contribuye a reproducir la sociedad capitalista, al transmitir, a través de las materias escolares, las creencias que nos hacen ver el orden social existente como bueno y deseable.

Situados en el nivel del aula, el currículum establece los papeles de los profesores y alumnos, así como sus relaciones, redistribuyendo las funciones de autoridad e iniciativa. El currículum define lo que cuenta como conocimiento válido, la pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que cuenta como realización válida de ese conocimiento por parte de quien es enseñado (TadeuDa Silva, 1999).

En resumen, se plantea que el currículum desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos (por ejemplo, enseñanza, aprendizaje y evaluación), situando otros en su lugar; incluye ciertos saberes y excluye otros. El currículum también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos; y produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela. El currículum establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades y la evaluación es uno de sus medios más efectivos para lograrlo.

El docente en su faceta de evaluador se asume como un intelectual crítico que analiza, interpreta y cuestiona el proyecto formativo, prima un interés constitutivo del conocimiento emancipador. Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipan a los individuos de ideas falsas, de formas de comunicación distorsionadas y de formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social. Mediante la práctica educativa se intenta crear condiciones para que la realidad pueda ser transformada en acción organizada y cooperativa. Por ende, la evaluación es concebida como un proceso democrático, participativo y liberador, que demanda la implicación consciente del alumno como sujeto que aprende (Kemmis, 1988).

5. REFLEXIONES FINALES

Cualquiera de las perspectivas teóricas de la evaluación que se adopte, es evidente que en la práctica tendrá importantes consecuencias e implicaciones éticas en la vida de los individuos y de las instituciones evaluadas. En este artículo hemos analizado tres posturas

epistemológicas que se han adoptado frente a la evaluación, destacando algunos de sus rasgos más significativos y sus implicaciones en el currículum escolar. Estas perspectivas se encuentran presentes y orientan en buena medida las prácticas de evaluación en educación básica, solo que la evaluación como tecnología representa un enfoque dominante, toda vez que se sitúa en un paradigma tecnológico racional de la educación, cuya noción de evaluación es sinónimo de medición de los resultados o productos de aprendizaje. Esta postura constriñe la evaluación a un asunto técnico-metodológico, que deja fuera del debate otros componentes fundamentales como la dimensión ético-moral del evaluador.

El hecho de que la evaluación como tecnología tenga tanto impulso en todo el mundo, gracias a su promoción por parte de los organismos internacionales (por ejemplo, la OCDE con la prueba PISA), tiene como correlato el desplazamiento de las otras dos perspectivas de la evaluación que resultan más afines con las actuales concepciones de la enseñanza y el aprendizaje desde un enfoque del currículum de corte constructivista.

Si la evaluación como tecnología despoja al docente (y al alumno) de poder, no hay cabida para la deliberación práctica ni para el buen juicio del profesor como evaluador, quien a partir de reconocer las circunstancias y las condiciones particulares en que ocurre el aprendizaje se encuentra en una mejor posición para hacer una valoración más contextualizada, realista y justa del aprendizaje. Respecto a la tercera perspectiva, la evaluación como práctica socio-política, la evaluación como tecnología deja de lado el asunto del poder y la lucha entre grupos que defienden intereses distintos, esta se presenta como una práctica neutral y aséptica, sustraída de la dimensión política, social y cultural, que le es inherente.

Esta parece ser una de las grandes paradojas de la evaluación en educación, mientras que en las últimas tres décadas hemos cambiado —al menos en teoría— radicalmente nuestra mirada acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, en la práctica pervive una evaluación entendida como sinónimo de medición, estandarizada, externa, sumativa y centrada en productos. Y aunque en los países desarrollados esta tendencia está a la baja y transitan hacia una desestandarización de la evaluación, en los países periféricos parece que llevará más años dar un giro en esta dirección. Al menos en México, la evaluación estandarizada se instaura como la ‘verdadera evaluación’, la que realmente cuenta para los reconocimientos, premios y estímulos; la otra, la evaluación interna, formativa, diseñada por el profesor en su aula, parece que seguirá a la sombra de la evaluación como tecnología por más que en el discurso se destaquen sus bondades para la mejora del aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del profesor.

Las tendencias más recientes proponen ir más allá de la *evaluación del aprendizaje* y transitar hacia una *evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje*, es evidente que no es solo un cambio de etiqueta, el significado de estas nociones tiene un calado profundo. Se trata de una corriente surgida desde hace varios años que busca hacer de la evaluación una experiencia de aprendizaje y no solo un acto para verificar lo aprendido.

Referencias Bibliográficas

- Apple, M. (1982). Curricular form and the logic of technical control. In M. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education* (247-274). London: Routledge and Kegan Paul.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud and N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term* (14-25). London and New York: Routledge.
- Broadfoot, P. M. (1996). *Education, Assessment and Society*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cronbach, L. J. (1975). Five decades of public controversy over mental testing. *American Psychologist*, 30(1), 1-14.
- Dubois, P. H. (1970). *A History of Psychological Testing*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Earl, L. y LeMahieu, P. G. (1997). Rethinking assessment and accountability. In A. Hargreaves (Ed.), *Rethinking educational change with heart and mind* (149-168). Alexandria, VA: The 1997 ASCD Yearbook, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernández Sierra, J. (1994). Evaluación del currículo: perspectivas curriculares y enfoques de evaluación. En Ángulo, J. F. y Blanco, N. (Coord.), *Teoría y Desarrollo del Currículo* (297-312). Málaga: Aljibe.
- Gipps, G. V. (1994). *Quality assurance in teachers' assessment*. Ponencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Association y la British Educational Research Association. Nueva Orleans: LA, April 4-8.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hanson, F. A. (1993). *Testing: social consequences of the examined life*. Berkeley: University of California Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- House, E. (1981). Three perspectives on innovation: Technological, political and cultural. In R. Lehming y M. Kane. *Improving schools: Using what we know* (17-41). Beverly Hills, CA: ThousandOakes, Sage.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kvale, S. (1993). Examinations reexamined: Certification of students or certification of knowledge? In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on activity and context* (215-240). New York: Cambridge University Press.
- Linn, R. L. (1989). Current perspectives and future directions. In: Linn, R. L. (Ed.), *Educational Measurement*, 3rd ed. New York: Macmillan.
- MacKinnon, N. (2010). Comment *The Times Educational Supplement Scotland*, June 25th. Recuperado de: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6048653>
- Moreno Olivos, T. (1999). La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje. *Revista Anales de Pedagogía*, 17, 131-146.
- Moreno Olivos, T. (2004). Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias. *Revista de la Educación Superior*, 33 (3), 93-110.
- Moreno Olivos, T. (2010a). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(2), 77-90.

- Moreno Olivos, T. (2010b). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 88-101.
- Moreno Olivos, T. (2011a). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, XXXIII (131), 116-130.
- Moreno Olivos, T. (2011b). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, XL (160), 119-131.
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Rothblatt, S. (1982). Failure in early nineteenth century Oxford and Cambridge. *History of Education*, (11), 1-21.
- Rudolph, F. (1962). *The American College and University: a history*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership*, (46), 4-9.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1994). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534-539.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238-245.
- Tadeu Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 59-76.
- Tadeu Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Valencia, S.W. (1993). Evaluación alternativa: Separar el grano de la paja. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (19-20), 63-66.
- Wilbrink, B. (1997). Assessment in historical perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (1), 31-48.