

## Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México

M. Gabriela Vázquez Olivera\*

Recibido: 28/03/2016

Aceptado: 18/06/2016



### Resumen

Con el objetivo de aportar elementos a la discusión en torno al papel que juegan las pruebas estandarizadas en relación a la mejora de la educación, se presenta una rápida revisión de los planteamientos que han dado sustento a la articulación calidad–evaluación–medición y a la determinación de utilizar pruebas estandarizadas como herramientas privilegiadas de la evaluación educativa. A partir de un recuento de la generalización del uso de exámenes estandarizados en México, se recuperan señalamientos y argumentos sobre las limitaciones que éstos presentan por sus características intrínsecas y de las problemáticas derivadas del uso que se ha hecho de los resultados obtenidos a través de ellos. La reflexión que se desprende de esa revisión apunta a que las pruebas estandarizadas, más que aportar a la mejora del proceso educativo, se han ido configurando como instrumentos de los mecanismos de control, jerarquización y exclusión, introducidos en el sistema educativo mexicano con las reformas realizadas en las últimas décadas.

### Palabras clave

Calidad de la educación, evaluación, medición, pruebas estandarizadas, certificación.

### Problems and limitations of using standardized tests for educational evaluation in Mexico

### Abstract

In order to provide elements to the discussion about the role of standardized tests in the improvement of education, it presents a quick review of the arguments that have sustained quality–assessment–measurement articulation and the determination to use standardized tests as privileged tools of educational evaluation. From an account of the widespread use of standardized tests in Mexico, we recover some arguments about the limitations they present for their intrinsic characteristics and the problems arising from the use that is made of the results obtained through them. The reflection that emerges from this review suggests that the standardized tests, more than contributing to the improvement of the educational process, have been shaped as instruments of control, hierarchy and exclusion mechanisms, introduced in Mexico with the educational reforms carried out in recent decades.

### Key words

Quality of education, assessment, measurement, standardized tests, certification.

---

\* Universidad Autónoma de la Ciudad de México. E-mail: gvazquez@gmail.com

## 1. Introducción

En México, al igual que en muchos países de América Latina, la aplicación de pruebas estandarizadas en el ámbito educativo empezó a incrementarse durante la década de los noventa del siglo pasado y ha cobrado una importancia inusitada, especialmente en el nivel básico y medio superior, en los últimos diez años.

De acuerdo con el Calendario de Evaluaciones publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a lo largo del año 2015, se implementaron en México dieciocho «programas de evaluación» y para 2016 están proyectados catorce. Lo que se presenta en esos documentos es, en realidad, la calendarización de la aplicación de exámenes estandarizados, pruebas piloto, es decir, en proceso de estandarización, y algunos cuestionarios, también estandarizados, que constituyen el aspecto nodal, y en muchos casos único insumo, de lo que se ha dado en llamar «programas de evaluación».

Algunos de esos instrumentos son los diseñados por organismos internacionales, especialmente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC) y el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS siglas de *Teaching and Learning International Survey*).

Otros son exámenes contruidos por expertos de la SEP, entre los que destaca el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), de reciente creación, que se aplica desde el año 2015 a estudiantes del nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) y medio superior (bachillerato) en sustitución de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE) utilizado entre 2006 y 2014.

En otro documento, pero formando parte también de los programas de evaluación del año 2016, se presenta la calendarización de las evaluaciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio Profesional Docente. Evaluaciones a las que, por ley, tienen que someterse todos los profesores de educación básica y media superior, a raíz de las reglamentaciones introducidas con la última reforma educativa. La Ley General del Servicio Profesional Docente expedida en septiembre de 2013, que constituye el aspecto gravitante de la reforma, establece que los profesores y directivos de todas las escuelas públicas del país deben someterse a procesos de evaluación que tienen entre sus componentes, quizá los de mayor peso, la aplicación de exámenes estandarizados.

La expansión e importancia que han alcanzado esos instrumentos en la evaluación de estudiantes, profesores y escuelas, tiene como fundamento la noción de “calidad de la educación” postulada como el principal objetivo a alcanzar, y en torno a la cual se ha construido un engranaje conceptual en el que la calidad se asocia mecánicamente a la evaluación y ésta, a su vez, a la medición de logros o resultados a través de pruebas estandarizadas.

Esa formulación responde a una forma de concebir la educación que enarbola la orientación hacia el mercado, prioriza educar para la productividad y postula el análisis económico-administrativo en la toma de decisiones. Enfoque que ha sido argumentado y traducido a directrices específicas por diversos organismos internacionales, principalmente el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE), cuya influencia en la definición de la política educativa de varios países de América Latina, entre ellos México, ha sido ampliamente documentada.<sup>1</sup>

Es por ello que en este trabajo, que busca aportar elementos a la discusión en torno al papel que juegan las pruebas estandarizadas con relación a la mejora de la educación, se dedican los dos primeros apartados a una rápida revisión de las posturas de esos organismos, destacando los argumentos que dan sustento a la articulación calidad–evaluación–medición y la importancia que, en función de ello, se otorga a las normas, estándares, vigilancia y control, como aspectos neurálgicos de la evaluación educativa.

En los siguientes apartados se abordan las problemáticas que, en el caso de México, ha desencadenado la determinación de utilizar pruebas estandarizadas como instrumentos privilegiados para la evaluación del proceso educativo. Se recuperan algunos señalamientos con relación a las limitaciones que presentan esos exámenes por sus características intrínsecas, y los problemas derivados del uso que se ha hecho de los resultados obtenidos a través de ellas.

La reflexión que se desprende de esa revisión apunta a que, más que aportar a la mejora del proceso educativo, las pruebas estandarizadas se han ido configurando como herramientas de los mecanismos de control, jerarquización y exclusión introducidos en los últimos años en el sistema educativo nacional.

## 2. Educar para la productividad y vigilar los resultados

La orientación para las reformas educativas que empezaron a instrumentarse en la mayoría de los países latinoamericanos durante los años noventa del siglo XX, fue sistematizada por el Banco Mundial (BM) en el documento *Prioridades y estrategias para la educación*<sup>2</sup> que recoge los resultados de investigaciones realizadas por ese organismo durante más de una década, y presenta lineamientos puntuales para transformar los sistemas educativos de los países «en vías de desarrollo».

Los especialistas del BM argumentan la importancia de la educación, especialmente del nivel básico, destacando que ésta “(...) contribuye al crecimiento económico a través del incremento de la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, y a través de la acumulación de conocimientos” (BM, 1996, p.23).

Por ello, explican, es fundamental considerar los requerimientos del mercado de trabajo en el contexto de la globalización y adecuar los sistemas educativos “(...) para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa” (BM, 1996, p.27).

A partir de esa definición sobre la función que debe asumir la educación, se destaca la importancia de prestar atención a los resultados y de utilizarlos para establecer y vigilar las políticas públicas. En resumen, se afirma que: “las prioridades educacionales deben estable-

1 Al respecto pueden consultarse, entre otros, los trabajos de Stephen P. Heyneman (2007), Karen Mundy (2007), Bertha Lerner (2009), Margarita Noriega (2010) y el compilado por Roberta Malee Bassett y Alma Maldonado–Maldonado (2014).

2 *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*. Fue publicado en inglés en 1995 y en español en 1996. Las referencias a él, presentadas en este trabajo, están tomadas de la versión en español.

*erse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje*” (BM, 1996, p.10).

De esas afirmaciones, entre otras similares, ampliamente argumentadas en el documento, es necesario destacar dos aspectos que han sido fundamentales para guiar las reformas: en primer término, la determinación de orientar los sistemas educativos hacia el mercado y de educar para la productividad, dejando de lado otros objetivos de la tarea educativa como; por ejemplo, la formación para la participación y el ejercicio de la ciudadanía. En segundo lugar, pero no menos importante, la conceptualización que se hace del proceso educativo como un producto que, al igual que otros, puede ser analizado y modificado a partir del estudio de los recursos que se le asignan y los resultados que se obtienen.

A mediados de la década de los años noventa, cuando se dieron a conocer las *Prioridades y estrategias*, la preocupación central del BM era, sobre todo, garantizar la rentabilidad de los sistemas de educación orientando el gasto público con base en el análisis de las tasas de retorno de cada nivel educativo.<sup>3</sup> Sin embargo, entre las prioridades, se menciona también la necesidad de mejorar la calidad de la educación que, de acuerdo con sus estudios, era deficiente en todos los niveles en los países de bajo y mediano ingreso.

La calidad de la educación, se explica en el documento, *“está determinada tanto por las condiciones de aprendizaje como por los resultados obtenidos por los estudiantes”* (BM, 1996, p. 80), de ahí la necesidad de prestar atención al rendimiento y de mejorarlo a través de cuatro medidas puntuales: a) el establecimiento de normas sobre los resultados; b) la prestación de apoyo a los insumos que mejoran el rendimiento; c) la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y utilización de insumos que lo favorecen y, d) la vigilancia de los resultados (BM, 1996).

Una vez establecidas las normas, se precisa, que es necesario: *“observar el rendimiento y vincularlo a incentivos”*, utilizando una variedad de indicadores, entre ellos, las pruebas y los exámenes. Estos últimos, se afirma, tienen especial importancia porque *“lo que se examina tiende a ser lo que se enseña y, en consecuencia, los exámenes públicos, en particular, tienen grandes posibilidades de mejorar la calidad del aprendizaje del alumno”* (BM, 1996, p.112).

Y, sin detenerse a explicar esa última afirmación en la que pareciera que aplicar exámenes conlleva, como por «arte de magia», la mejoría del trabajo en las aulas, casi de pasada, se advierte sobre algunos problemas que podrían surgir si los exámenes llevaran a restringir el plan de estudios, a dar preferencia a la repetición automática de lo aprendido y *“comienzan a determinar no sólo lo que se enseña, sino además cómo se enseña”* (BM, 1996, p.112)

Con relación a esos planteamientos es necesario destacar la ausencia de propuestas o argumentos de carácter pedagógico; la manera en que la noción de evaluación se restringe a la vigilancia sobre los resultados y la importancia que se otorga al establecimiento de normas y a la medición de los logros alcanzados, como aspectos centrales para garantizar una educación de calidad.

Esa es la perspectiva que ha prevalecido en las reformas dando lugar, como señala Ángel Díaz Barriga, a *“(…) la instauración de un pensamiento productivista que tiene en el concepto*

3 En términos generales, la tasa de retorno compara los costos (privados y/o sociales) de la educación con los beneficios resultantes de ésta en el futuro, especialmente con el ingreso.

«calidad de la educación», la justificación más clara para formular un sistema amplio de control sobre el proceso educativo llamado evaluación” (Díaz Barriga, 2009, p.31).

### 3. Más que evaluar el proceso educativo, certificar la calidad

Durante la década de los años noventa del siglo pasado se instituyeron sistemas nacionales de evaluación de la calidad de la educación en prácticamente todos los países de América Latina, instancias en las que ha tenido fuerte influencia, además del Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El interés inicial de la OCDE fue la construcción de indicadores que permitieran comparar la calidad de los sistemas educativos de sus países miembros, asunto en el que empezó a trabajar en 1988 a través del Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación (INES) que unos años después (1992) dio lugar a la publicación anual del compendio *Education at a Glance*, considerado por ese organismo una fuente autorizada de información precisa sobre el estado de la educación en todo el mundo.

Sin embargo, de acuerdo con Roger Dale (2007), los esfuerzos del organismo “para desarrollar indicadores nacionales de y para los sistemas educativos (...) van más allá de su función inicial de satisfacer la creciente demanda de más y mejor información sobre la calidad de la educación” (p. 106). La OCDE establece una agenda puntual en torno a aspectos nodales, en este caso del sector educativo que, en los últimos años, ha atraído especialmente su atención, como una de sus estrategias para influir en las políticas nacionales, mecanismo que el investigador referenciado identifica como «diseminación».

Al finalizar los años noventa, ese organismo colocó el enfoque de competencias para la organización de los programas de estudio, como aspecto central de la agenda para avanzar las reformas educativas. En función de ello puso en marcha, en 1997, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y, a partir de entonces, instaló una serie de documentos de análisis teórico y estudios específicos orientados a la definición de las competencias que el mercado de trabajo globalizado requiere de los individuos en la actualidad. Finalmente, en 2005, bajo el título *La definición y selección de competencias clave*, señaló puntualmente cuáles son las competencias, es decir, “ciertas destrezas definidas estrechamente”, que permiten a los individuos “adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia” (OCDE, 2005, pp. 3 y 6).

No es motivo de este trabajo analizar las características del enfoque de competencias asumido por el DeSeCo, pero es necesario señalar que los especialistas de la OCDE equiparan las competencias con indicadores que permiten medir los resultados del aprendizaje. Es decir, las destrezas a que se hace referencia tienen que ser medibles, empíricamente observables, porque lo importante no es contribuir a mejorar el proceso educativo, sino constatar que los estudiantes son capaces de ejecutar las acciones específicas que se les requerirán al insertarse a la vida laboral. Y esas competencias-indicadores se han ido constituyendo en «la norma», en la medida homogénea de conocimientos y habilidades para determinado grado o nivel educativo, en referente obligado para las reformas curriculares y también para la construcción de pruebas estandarizadas cuyos resultados permitirán certificar la calidad de la educación (Vázquez, 2015).

En México, por ejemplo, los planes de estudio de la Educación Primaria fueron modifica-

dos en 2009 introduciendo una estructura y organización curricular por competencias, en ellos se enfatiza el logro de ciertos aprendizajes entendidos como conductas observables, y, de acuerdo con Díaz Barriga (2014), lo que ha prevalecido en los nuevos programas es la *“perspectiva de competencias como producto”*, es decir, *“lo que antes se establecía como objetivo específico, redactado a partir de un verbo que clarifica un desempeño, hoy se expresa como una ejecución seguida del establecimiento de un indicador de eficiencia de la misma.”* (Díaz Barriga, 2014, p. 145)

Pero la influencia de la OCDE no se limita a establecer una agenda, busca también garantizar que ésta sea instrumentada por los gobiernos nacionales, de ahí las revisiones periódicas que hace sobre la situación de la educación, particularmente de la evaluación en países específicos y la construcción de una serie de acuerdos de cooperación, como el firmado con el gobierno de México en 2010, para *“mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”*. Esas revisiones y acuerdos forman parte también del conjunto de acciones a través de las cuales se instrumenta la transferencia de políticas, en este caso utilizando el mecanismo que Roger Dale identifica con el nombre de estandarización, a través del cual se posibilita *“(…) la expansión de una forma institucional particular de educación”* (2007, p. 107).

Y cabe recordar que esa forma particular de educación que los organismos internacionales se han dado a la tarea de «diseminar» y «estandarizar», responde cabalmente a la concepción neoliberal de la sociedad y de la educación en la cual, a decir de Milton Friedman, la función del Estado en el ámbito educativo debería limitarse a asegurar que *“las escuelas mantengan un nivel determinado de calidad, (...) de la misma forma en que inspecciona los restaurantes para asegurarse de que mantienen un nivel sanitario mínimo”* (1966, p. 120).

El papel que se ha otorgado a las pruebas estandarizadas como herramientas privilegiadas para la evaluación educativa y el uso que se hace de sus resultados, son un claro reflejo de cuánto ha permeado en los gobiernos de la región la orientación de la educación hacia el mercado y el pensamiento productivista en su organización y gestión. Como señala Tatiana Coll, se ha generalizado la idea de que *“hoy en día lo más importante es adquirir habilidades y competencias para triunfar en la vida, abrirse paso con liderazgo en ese inmenso mercado en que han convertido a la sociedad”* (2011, p. 94) y, en función de ello, la educación tiende a concebirse como un proceso puntual y mecánico en el que no es necesario evaluar para valorar y formar, sino establecer estándares y medir los resultados, para, como ocurre con cualquier otro servicio o producto, certificar su calidad.

#### **4. La evaluación educativa y el uso de pruebas estandarizadas en México**

Martínez y Blanco (2010) identifican tres periodos en el proceso de la evaluación educativa en México, atendiendo a las decisiones e iniciativas tomadas por el gobierno, especialmente con relación al nivel básico. Del primer periodo, que va de 1970 a 1990, destacan el interés y el trabajo realizado por la SEP con relación a la recolección de información censal para la construcción de estadísticas sobre la educación nacional, así como la aplicación de las primeras evaluaciones del aprendizaje utilizadas, principalmente, para la selección de estudiantes en la educación media y superior y, posteriormente, para organizar el ingreso a la secundaria.

Tras la llamada «crisis de la deuda», en 1982, se inició en México la instrumentación de la estrategia neoliberal con la puesta en marcha del llamado «ajuste estructural», conjunto

de medidas definidas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) para salir de la crisis y que, contrario a lo ofrecido, dieron lugar a un vertiginoso incremento del desempleo, la pobreza y la desigualdad social. Las reformas en el ámbito de la educación no avanzaron significativamente en ese periodo, sin embargo, las medidas adoptadas conllevaron la reducción del gasto público,<sup>4</sup> el incremento del número de escuelas privadas, especialmente en el nivel superior, y los primeros anuncios y negociaciones tendientes a la descentralización del sistema educativo.

El segundo periodo identificado por Martínez y Blanco (2010) abarca de 1990 a 2002 y, de acuerdo con los investigadores, durante esos años el proceso de la evaluación educativa se caracterizó por el desarrollo de una serie de instrumentos para evaluar el aprendizaje de los alumnos, entre los que destacan el “Factor de Aprovechamiento Escolar” construido y puesto en marcha en el marco del Programa de Carrera Magisterial y las pruebas llamadas “Estándares Nacionales” que empezaron a aplicarse a partir de 1998.

Se trata de instrumentos construidos en el marco de los primeros pasos implementados por el gobierno mexicano para la transformación neoliberal del sistema educativo nacional. En México, a diferencia de otros países de la región, el gobierno buscó cuidar la formalidad democrática y alcanzar cierto margen de legitimidad para implementar las reformas. En el discurso puso énfasis en la participación de la ciudadanía y en la corresponsabilidad entre Estado y sociedad y, buscando dar sustento a cada una de las medidas específicas a introducir, impulsó la firma de «acuerdos» entre el gobierno y otros actores políticos, especialmente el poderoso Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) cuya dirigencia, que siempre ha sido afín al gobierno, busca mantener sus cuotas de poder (Vázquez, 2012).

Tras una intensa negociación que implicó un recambio en la dirección del SNTE, en mayo de 1992 se firmó el “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”. El aspecto central de la reforma fue la descentralización del sistema de educación básica y normal que se puso en marcha casi inmediatamente después de la firma del documento. Pero el “Acuerdo” anunciaba también otras medidas, entre las que destaca, el establecimiento de la Carrera Magisterial, programa a través del cual se instrumentó, por primera vez en México, un sistema de estímulos monetarios a los maestros y directores de las escuelas primarias y secundarias definido con base en la preparación profesional del docente y el aprovechamiento de sus alumnos.

Los exámenes utilizados en ese programa para medir el aprendizaje de los estudiantes, conocidos como “Factor de Aprovechamiento Escolar”, son una serie de pruebas *“basadas en normas”*, es decir, cuyo diseño *“supone que tanto los reactivos más sencillos como los más difíciles son eliminados”* y cuyos *“resultados individuales se reportan por referencia a la media poblacional”* (Martínez & Blanco, 2010, p. 101). Exámenes que no fueron pensados con el objetivo de diagnosticar o proporcionar insumos para mejorar el trabajo en las aulas, sino, específicamente, como herramientas para cuantificar ese componente específico del programa de estímulos.

4 El gasto público destinado a la educación, que como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) había alcanzado el 5% en 1981, se redujo a tan sólo el 3.59% en 1983 y se mantuvo alrededor de ese 3% durante la llamada década perdida, en la que prácticamente no hubo crecimiento de la economía (Vázquez, 2012).

En ese segundo periodo se aplicaron también las pruebas conocidas con el nombre de “Estándares Nacionales”, a través de las cuales se buscaba “*conocer el grado en que los alumnos de primaria y secundaria alcanzaban los objetivos mínimos de aprendizaje de los programas oficiales*” (Martínez & Blanco, 2010, p. 102). Estos exámenes representaron un avance en cuanto a la validez y confiabilidad ya que su diseño adoptó “*un modelo de evaluación basado en estándares, así como la estimación de los resultados mediante modelos estadísticos (...)*”, sin embargo, en la práctica, la información obtenida “*no fue aprovechada para fines académicos, ni para la toma de decisiones*” (Martínez & Blanco, 2010, p. 102).

Fue también en esa etapa cuando se inició la participación de México en la aplicación de una serie de pruebas internacionales como el *Trends in Mathematics and Sciences Study* (TIMSS) en 1995, la del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en 1997 y, la ronda 2000 de PISA, experiencia que ha incidido de manera importante en la construcción del sistema nacional de evaluación.

Martínez y Blanco (2010) ubican el inicio del tercer periodo en el año 2002 ya que, explican, fue a partir de entonces que las autoridades educativas empezaron a conferir a la evaluación de la educación un papel estratégico para la planeación y la rendición de cuentas. Y, al respecto, cabe precisar que esa determinación fue tomada en el marco de una nueva serie de reformas y programas que se pusieron en marcha al iniciar el nuevo siglo bajo el argumento de alcanzar la calidad de la educación y que conllevaron la generalización del diseño y aplicación de pruebas estandarizadas como instrumentos privilegiados en el proceso de evaluación educativa en el país.

En ese sentido cabe mencionar, en primer término, el Programa Escuelas de Calidad (PEC), puesto en marcha en 2001, cuyo elemento central es la transferencia de recursos monetarios a las escuelas públicas que se comprometen a mejorar los resultados del aprendizaje de todos sus alumnos, medidos a través de pruebas estandarizadas. El PEC fue el primer programa utilizado en México para llevar a la práctica el modelo de asignación de recursos a las escuelas vinculados a los resultados del aprendizaje y fue también pionero en la introducción de nuevas formas de regulación y control al interior del sistema educativo imponiendo esquemas de planeación y evaluación homogéneos y estandarizados.

Poco después, en agosto de 2002, el gobierno federal y el SNTE hicieron público el “Compromiso Social por la Calidad de la Educación”, documento que firmaron como testigos todos los secretarios de Estado, representantes del poder legislativo, del sector empresarial, gobernadores, rectores de universidades públicas y privadas, la jerarquía eclesíástica y dirigentes de las asociaciones de padres de familia. Y, aunque no está especificado en el texto del documento, uno de los aspectos centrales del acuerdo fue la anuencia del SNTE para la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) establecido por decreto presidencial pocos días después de firmado el “Compromiso”.

El INEE fue creado como un organismo paraestatal que se haría cargo de evaluar el sistema educativo en su conjunto. Entre los trabajos que ha realizado, a partir de entonces, se pueden mencionar la publicación anual, a partir del año 2003, de un volumen de indicadores llamado *Panorama Educativo de México* y el diseño de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) que se aplican desde 2005, en un ciclo de cuatro años, a muestras nacionales y estatales de alumnos de 3º de preescolar, 3º y 6º de primaria y 3º de secundaria.



Asimismo, la Secretaría de Educación Pública, cobijada por los acuerdos establecidos en el “Compromiso”, diseñó y puso en marcha la aplicación de las pruebas estandarizadas que mayor controversia han generado en los últimos años. Los Exámenes Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) que se aplicaron por primera vez durante el ciclo escolar 2005–2006 y, a partir de entonces, cada año, en todas las escuelas del país a todos los alumnos de 3º a 6º de primaria y de 3º de secundaria. ENLACE es una prueba “(...) de aplicación masiva, tecnificada, de opción múltiple, estandarizada (diseñada bajo estándares internacionales de calidad establecidos para la elaboración de pruebas) y objetiva, es decir, que se califica electrónicamente” (Coll, 2009, p. 48).

### 5. Comparar, clasificar y jerarquizar a los alumnos por sus logros

De acuerdo con W. James Popham las pruebas estandarizadas de logros son herramientas de evaluación que permiten “*hacer una inferencia válida sobre los conocimientos y/o las destrezas que posee un estudiante determinado en un área particular de contenidos*” (1999, p. 2), inferencia que, necesariamente, tiene que referirse a ciertas normas previamente establecidas “*de manera que los conocimientos y/o las destrezas relativas de un estudiante puedan ser comparadas con las poseídas por una muestra nacional [o internacional] de estudiantes de la misma edad o grado escolar*” (Popham, 1999, p. 2).

Se trata de herramientas que tienen la función específica de proporcionar información para comparar el dominio relativo de contenidos que ha logrado un estudiante con relación a los demás estudiantes de un país, y, de acuerdo con Popham, si el grupo normativo (promedio) nacional es genuinamente representativo, es posible pensar que las inferencias que hagan los profesores o los padres de familia con base en los resultados de esa comparación podrían ser de utilidad. Sin embargo, el investigador destaca que:

Las pruebas estandarizadas de logros no deberían ser usadas para evaluar la calidad de la educación. Eso no es lo que se supone deben hacer (...) Emplear pruebas estandarizadas de logros para averiguar la calidad educativa es como medir la temperatura con una cuchara. (Popham, 1999, p. 4)

Popham señala tres razones por las cuales las pruebas estandarizadas no permiten evaluar la calidad de la educación, atendiendo a la manera en que son diseñadas: en primer lugar destaca los desajustes entre la enseñanza y la medición, es decir, el hecho de que al diseñar esos exámenes, que serán aplicados a un gran número de estudiantes, se tiende a incluir muchos ítems que no, necesariamente, se corresponden con lo que se enfatiza en la enseñanza en un contexto determinado. Asimismo, la tendencia psicométrica que prima en su construcción lleva a eliminar ítems importantes porque, al buscar que la mayoría de las preguntas sean de «mediana dificultad», generalmente se excluyen aquellas que en los ejercicios de validación fueron respondidos correctamente por la mayoría de los estudiantes de manera que, con frecuencia, en los exámenes definitivos no se incluyen los contenidos en los que, seguramente, los profesores ponen mayor énfasis. La tercera razón, que el investigador sintetiza con la frase “*causalidades confundidas*”, refiere a que existen al menos tres factores que influyen en el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas: 1) lo que se enseña en la escuela, 2) la capacidad intelectual innata del estudiante (la existencia de diversas formas de inteligencia) y, 3) el aprendizaje fuera de la escuela, que está estrechamente relacionado con los escenarios socioeconómicos en los que vive. De ellos, únicamente uno, el primero, está directamente relacionado con la calidad de la educación (Popham, 1999).

Muchos de los señalamientos que investigadores y, sobre todo, profesores frente a grupo han realizado en relación a las pruebas estandarizadas utilizadas en México apuntan, de una u otra manera, a lo planteado por Popham. Esos cuestionamientos se hicieron sentir, especialmente, con relación a la prueba ENLACE destacando dos aspectos: 1) que los resultados obtenidos reflejaban, de manera limitada y muchas veces sesgada, los conocimientos y aprendizajes que los alumnos realmente ha adquirido y, 2) que la evaluación centrada en esos instrumentos no considera aspectos que inciden de manera fundamental en el proceso educativo, como son las enormes diferencias derivadas de las condiciones socioeconómicas, regionales, culturales y de origen étnico de los sujetos evaluados.

Este último aspecto es quizá en el que se ha hecho mayor énfasis, porque en México, como señala Díaz Barriga, pese a la enorme heterogeneidad y desigualdad social, se pretende que todos los niños y jóvenes que cursan el nivel básico muestren el mismo aprendizaje nacional porque los programas de estudio son los mismos para todas las escuelas del país, y, bajo ese supuesto, *“los expertos en evaluación utilizaron «metodologías ad hoc» para analizar esos contenidos y elaborar reactivos para los exámenes. Reactivos que fueron tipificados y reúnen todas las condiciones estadísticas, aunque no respondan a la realidad escolar”* (Díaz Barriga, 2009, p. 36).

De acuerdo con Martínez y Blanco, ENLACE inicialmente se pensó como una herramienta de carácter formativo que retroalimentara a los maestros, alumnos y padres de familia sobre el avance de cada estudiantes; sin embargo, ha prevalecido la tendencia a utilizarlo *“para preparar ordenamientos de escuelas, de acuerdo con una supuesta calidad, determinada con base sólo en los resultados obtenidos por los alumnos, sin matiz alguno según las condiciones de la escuela, su tamaño, el número de alumnos evaluado, etc.”* (Martínez & Blanco, 2010, p. 116).

En México, la clasificación y jerarquización de las escuelas a partir de los resultados de las pruebas de rendimiento obtenidos por los alumnos (*rankings*) no ha alcanzado el impacto que tiene en otros países, por ejemplo Chile; sin embargo, cada vez se ha ido otorgando mayor importancia a esos resultados para asignar recursos a las escuelas y, al interior de las mismas, para comparar y clasificar a los estudiantes promoviendo la competencia como valor fundamental de las prácticas escolares.

Asimismo los resultados de los exámenes estandarizados, tanto nacionales como internacionales, han tenido cada vez mayor peso en lo que los medios de comunicación destacan sobre la educación, de manera que, como señala Díaz Barriga:

Se puede afirmar que el ánimo que orienta la evaluación no es mejorar (un sentido didáctico de la evaluación), sino exhibir ante la sociedad una serie de deficiencias no necesariamente bien construidas, bajo un erróneo manejo del concepto de rendición de cuentas. (2009, p. 32)

Otro aspecto que se ha criticado, insistentemente, son las implicaciones que ha traído consigo la articulación de los resultados de los alumnos en pruebas estandarizadas con los estímulos a los docentes.<sup>5</sup> Al respecto se ha señalado, por ejemplo, que en la aulas tiende

5 El Programa de Carrera Magisterial fue reformado en 2008 de manera que se consideraron, exclusivamente, tres factores: 1) aprovechamiento escolar medido a través de instrumentos estandarizados (específicamente la prueba ENLACE en aquellos grados en que ésta se aplica), 2) los cursos de actualización que acrediten los maestros y, 3) su desempeño profesional. Unos años más tarde, en el “Acuerdo Para la Evaluación de Docentes y Directivos”, firmado en mayo de 2011, gobierno y sindicato acordaron que ENLACE serviría para asignar el 50% de los puntos en el proceso de evaluación de los docentes.

a priorizarse el trabajo de los contenidos contemplados en los exámenes, que se promueve el aprendizaje repetitivo y mecánico a fin de que los alumnos alcancen mejores puntajes, e incluso que, buscando mejorar el promedio de su grupo, algunos profesores piden a los niños y jóvenes que presentan mayores dificultades no asistir a la escuela el día en que se aplica el examen.

A pesar de los muchos señalamientos sobre las deficiencias de ENLACE y los efectos negativos que, al interior de las escuelas ha conllevado su aplicación, ese conjunto de pruebas se utilizaron hasta el año 2014. En la decisión de sustituirla por un nuevo instrumento tuvo especial peso lo señalado por la OCDE en la *Revisión de la Evaluación en México 2012*, documento en el que se informa: “(...) es evidente que las iniciativas de política en materia de evaluación de los últimos años han hecho hincapié en la rendición de cuentas más que en la mejora” y, en particular sobre ENLACE se señala que su aplicación ha tenido “(...) ciertos efectos no deseados como «enseñar para aprobar la prueba»” y, por tanto, una de las “principales prioridades de política pública debe ser el desarrollo de estrategias que eliminen o al menos reduzcan los efectos negativos actuales (...)” (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela & Toledo, 2014, pp. 10 y 11).

A partir de 2015 la SEP, en coordinación con el INEE, puso en marcha el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), cuyos instrumentos se aplicaron por primera vez ese año a los alumnos de sexto de primaria, tercero de secundaria y del último grado de Educación Media Superior. De acuerdo con la información presentada en la página *web* de esas instancias:

Planea recupera las fortalezas conceptuales y operacionales de la prueba ENLACE y supera sus limitaciones para informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos de logro de aprendizaje de los estudiantes, en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas.

Poco puede decirse aún con relación a esas nuevas pruebas estandarizadas, pero vale la pena comentar que con relación a su primera aplicación, una vez más, lo que las autoridades del INEE enfatizaron fue su «preocupación» por los resultados obtenidos ya que, en promedio, a nivel nacional, 60% de los estudiantes se ubicó en el nivel más bajo en Matemáticas y casi 50% en Lenguaje y Comunicación.

Tras casi diez años de usar ininterrumpidamente pruebas estandarizadas, es posible decir que la medición de los logros de los alumnos a través de esos instrumentos no ha contribuido a la mejora de la educación en México, hecho que ha sido reconocido incluso por los mismos organismos internacionales que impulsaron su generalización. Pese a ello, en la última reforma educativa, se apuesta de nueva cuenta a lograr la calidad de la educación a través del establecimiento de normas y a la aplicación de exámenes estandarizados, esta vez para evaluar a los docentes en quienes se ha hecho recaer la responsabilidad de la deficiente calidad de la educación en México.

## **6. La evaluación docente y el carácter punitivo de la reforma**

En mayo de 2008, el gobierno federal y la entonces dirigencia del SNTE firmaron la “Alianza por la Calidad de la Educación” (ACE). En el escueto documento que recoge los acuerdos, se plantean como objetivos garantizar que los maestros: “Sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan

*en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes”; asegurar “una educación de calidad que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial” y fortalecer la evaluación “para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas” (SEP–SNTE, 2008, pp. 13, 21 y 23).*

En función de ello, con la finalidad de “*incidir en la calidad educativa con parámetros y criterios de desempeño internacionales,*” se establecen como acuerdos: “*Articular el Sistema Nacional de Evaluación, conjuntando las instancias, procesos y procedimientos existentes*”; realizar una “*evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo*” y establecer estándares de desempeño “*por nivel de aprendizaje; gestión del centro escolar; docente, del educando, de padres de familia y tutores; infraestructura y equipamiento escolar; medios e insumos didácticos para el aprendizaje; y habilidades y competencias del estudiante por asignatura y grado*” (SEP–SNTE, 2008, p. 24).

Ninguno de los acuerdos firmados hasta entonces había recogido con tal claridad la orientación que se busca dar a la educación en México y los mecanismos para su instrumentación.

La ACE generó gran inconformidad entre los profesores de educación básica y dio lugar a un importante movimiento magisterial que se hizo sentir en casi todos los estados del país. El descontento fue generado, en primer término, porque, como señala Cesar Navarro, “*la Alianza surgió como un acto de imposición y exclusión para la inmensa mayoría de la comunidad educativa nacional*”. En la definición de las reformas que en ella se presentan:

De nueva cuenta, se eliminó lo que es inherente a todo proyecto de transformación educativa: la ineludible realización de un amplio debate educativo de alcance nacional con la inclusión, participación e integración de las propuestas formuladas por los distintos actores de la educación. (Navarro, 2011, p. 43)

Pero quizá, el aspecto que causó mayor oposición, fue el nuevo mecanismo para el ingreso al servicio docente y el señalamiento de los maestros como principales responsables de la falta de calidad en la educación y, por tanto, los sujetos a evaluar exhaustiva y periódicamente. Cabe recordar que en México las normales fueron creadas para dotar de maestros al sistema educativo nacional y, durante muchas décadas, únicamente los egresados de esas escuelas podían acceder al servicio docente y contar, en muchos casos, con estabilidad laboral en el sistema público de educación. La “Alianza” estableció que, en adelante, cualquier persona que cuente con un título de licenciatura (independientemente de si tiene o no formación docente) y apruebe el examen estandarizado construido por la SEP puede acceder al trabajo frente a grupo en las escuelas, determinación que constituyó la primera medida para “*desmontar el origen, perfil e identidad del magisterio y fracturar los vínculos entre las instituciones públicas formadoras de maestros y el sistema educativo nacional*” y, al mismo tiempo, significó el inicio de un camino a través del cual se busca “*reconfigurar integralmente la formación, saberes, prácticas y tareas docentes en los procesos educativos y la vida escolar*” (Navarro, 2011, p. 60).

Pocos meses después de la firma de la «Alianza» se publicó la primera convocatoria para el nuevo ingreso al servicio docente, proceso que tiene como único componente el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes, prueba estandarizada, de carácter

psicométrico, que empezó a aplicarse cada año, a partir de agosto de 2009, en todas las entidades del país con plazas disponibles.

Ni la movilización que amplios sectores del magisterio nacional sostuvieron durante varios años, ni el trabajo de construcción de propuestas alternativas realizado por los maestros, ni los estudios y posturas de un grupo importante de investigadores, pudieron detener la reforma tendiente a la reconfiguración de la planta docente nacional y a la modificación de las condiciones laborales de los maestros en servicio.

En febrero de 2013 fueron reformados los Artículos 3 y 73 de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Con la modificación al artículo 3 se estableció que “*el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria*” y se puntualizó que ésta “*será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos*”. Se determinó la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y el INEE se convirtió en un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Y se decretó que:

El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. (*Diario Oficial de la Federación*, del 26/02/2013)

Paralelamente se legisla sobre la promulgación de una ley reglamentaria para fijar los criterios, términos y condiciones para la evaluación obligatoria de los maestros en servicio.

De esa reforma constitucional derivó la Ley General de Servicio Profesional Docente, en la que se define como marco general de una Educación de Calidad “*al conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio (...)*” (Ley General del Servicio Profesional Docente, Art. 4, frac. XVII)

Nada alude en esa Ley a la dimensión pedagógica y/o social de la educación, por el contrario, se pone en el centro del proceso educativo, una serie de perfiles y cuantificaciones de los cuales se hace depender ya no sólo el ingreso, sino también la permanencia y promoción de los maestros en servicio. En ella se establece como una obligación de los docentes y directores de todas las escuelas públicas del país sujetarse a las evaluaciones que las autoridades educativas determinen y se especifica que será separado del servicio público, sin responsabilidad para la autoridad, el personal que se niegue a participar en esos procesos, quienes no se incorporen al programa de regularización correspondiente cuando obtengan resultados insuficientes en el primer o segundo proceso de evaluación y aquellos que obtengan resultados insuficientes en el tercer intento.

Pese a las múltiples movilizaciones en las que los maestros manifestaron su rechazo por el carácter punitivo de la reforma que, más que una reforma educativa tiene un carácter laboral, el primer proceso de Evaluación del Desempeño Docente en la educación básica y media superior se puso en marcha durante la segunda mitad del año 2015.

La SEP, en vinculación con el INEE, estableció el proceso organizado en cuatro etapas, cada una de ellas asociadas a la aplicación de diversos instrumentos. Etapa 1) Informe

de cumplimiento de responsabilidades profesionales: un cuestionario estandarizado, con preguntas cerradas, que responde la autoridad educativa inmediata superior al docente o técnico docente que será evaluado. Etapa 2) Expediente de evidencias de enseñanza: el docente elabora una argumentación por escrito, guiada por un conjunto de preguntas, a partir de cuatro evidencias de sus alumnos que deben ser subidas a una plataforma digital diseñada para tal efecto. Etapa 3) Examen de conocimientos y competencias didácticas: instrumento estandarizado y autoadministrable, con al menos, 100 tareas evaluativas referidas a situaciones educativas. Etapa 4) Planeación didáctica argumentada: en el formato dispuesto para tal efecto en una plataforma en línea, el docente diseña una planeación didáctica a partir de un tema del currículo vigente y con base en una guía de preguntas, argumenta por escrito el sustento y los efectos esperados de su intervención didáctica.

La primera aplicación de la Evaluación de Desempeño Docente, proceso en el que se tenía prevista la participación de poco más de 150 mil profesores y directores en servicio de los niveles básico y medio superior, estuvo signada por la incertidumbre, la tensión y la confrontación directa. Como describe Luis Hernández Navarro:

El saldo inicial parece más un parte de guerra que una jornada pedagógica: miles de policías federales fueron trasladados a diversos estados del país para garantizar su realización; un maestro resultó muerto, más de una decena fueron detenidos (...), y multitud amenazados con el despido. (Hernández, 2016).

En cuatro estados de la República: Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Michoacán, donde se ha concentrado la mayor fuerza del magisterio disidente, fue prácticamente imposible aplicar los exámenes y las autoridades educativas se vieron obligadas a reprogramar las fechas en los que los maestros seleccionados deben presentarse.

En el resto del país, además de la presencia de la policía, fue un proceso plagado de irregularidades en cuanto a su organización: maestros que recibieron la notificación de que debían participar en la evaluación tan sólo dos días antes de que venciera el plazo de registro, cambio de lugar de las sedes a última hora, locales en los que el equipo de cómputo no funcionaba adecuadamente, falta de claridad sobre las ponderaciones que se asignarían a cada uno de los instrumentos (etapas), etc., a lo que se suman las deficiencias propias del examen que, de acuerdo con varios profesores que participaron en el proceso, van desde el hecho de que no se realizaron pilotajes adecuados, hasta errores de redacción, pasando por la inclusión de un gran número de preguntas que demandan la memorización de reglamentos y cuyas respuestas son difíciles de discriminar (Rivera, 2016).

Los resultados dados a conocer por la SEP el 29 de febrero del año en curso, ubican en el nivel «insuficiente» al 15,3% de los profesores y directores evaluados en esta primera fase, de manera que 800 directores, 14545 profesores de nivel básico y 5134 de nivel medio superior están obligados a participar en una serie de cursos que han sido preparados al vapor y tendrán que someterse a una nueva evaluación en un lapso no mayor a doce meses.

Pero, sin duda, lo más significativo es el despido, automático y sin indemnización, de 3360 maestros con base, que fueron programados para esta primera aplicación y no se presentaron a ella. Así como la presión y amenazas que se están ejerciendo sobre los 12585 maestros y directores de los estados en los que la aplicación del examen fue reprogramada.

En contraparte, las autoridades de la SEP han anunciado que los profesores y directivos que en el proceso obtuvieron una calificación de «excelente» o «destacado» recibirán un incremento del 35% de su salario base y la posibilidad de estudiar maestrías o doctorados.

Parece evidente entonces que la evaluación docente, así planteada, con cuestionarios y exámenes estandarizados cuyo diseño deja mucho que desear, que no considera las especificidades regionales de carácter socioeconómico y cultural, que tampoco contempla las condiciones de trabajo en las escuelas, que deja en manos de directores y supervisores la valoración del cumplimiento profesional de los docentes y, sobre todo, que se impone a los maestros como una obligación y hace depender de sus resultados la permanencia en el trabajo, no responde a criterios pedagógicos, no puede dar cuenta de los aciertos o las deficiencias del trabajo en las aulas y no constituye, por tanto, un aporte para la mejora de la educación.

### **7. Reflexiones finales**

La discusión en torno a las pruebas estandarizadas y su contribución (o no) a la mejora de la educación entraña una pregunta de fondo que va más allá del aspecto técnico del diseño de esos instrumentos: ¿para qué evaluar?, o, en otros términos, ¿qué sentido tiene un proceso de evaluación que se restringe a la medición de resultados a partir de estándares?

Una somera revisión de la perspectiva, a partir de la cual se ha generalizado el uso de las pruebas estandarizadas, nos permite identificar la ausencia de una concepción de la evaluación con un sentido didáctico. Se trata de una postura, impulsada por los Organismos Financieros Internacionales y que ha sido asumida por muchos de los gobiernos nacionales, que conceptualiza la educación como un proceso puntual y mecánico que no contempla la idea de evaluar para valorar y formar, sino como un mecanismo para medir, comparar y certificar con base en las normas que esas mismas instancias han definido.

La experiencia del uso de pruebas estandarizadas por más de diez años permite constatar que, al menos en el caso de México, éstas no han proporcionado información de la que puedan derivarse decisiones o consideraciones que contribuyan a mejorar el trabajo en las aulas; por el contrario, han favorecido prácticas en las escuelas que apuntan en sentido opuesto a la mejora educativa. Y cabe preguntarnos si, en algún momento, el objetivo de enarbolárselas como herramientas privilegiadas de la evaluación educativa, realmente, ha sido la mejora de la educación.

Mejorar la educación requiere, entre otras muchas reformulaciones, una forma distinta de concebir la evaluación, una en la que ésta sea parte del proceso educativo y no exclusivamente un registro de los logros alcanzados, una perspectiva que priorice la retroalimentación en las aulas, que contemple las problemáticas específicas de los docentes, los estudiantes y las comunidades, que incluya las propuestas y preocupaciones de todos los actores involucrados en la práctica educativa.

La construcción de instrumentos que respondan a un sentido didáctico de la evaluación es, sin duda, un gran reto, y no resulta pertinente descartar a priori que entre ellos puedan considerarse exámenes estandarizados; sin embargo, es posible afirmar que éstos no pueden ser las herramientas privilegiadas de la evaluación educativa, si lo que realmente buscamos es contribuir a mejorarla.

Pero, sobre todo, es imprescindible reflexionar sobre las normas (estándares) que se han establecido como referente para medir los resultados del aprendizaje y sobre el uso que se hace de la información así obtenida. Los resultados de las pruebas estandarizadas han servido, fundamentalmente, para clasificar y jerarquizar, incluir o excluir, premiar o castigar a estudiantes, maestros y escuelas, en otras palabras, para controlar a los actores del proceso educativo. Y esa práctica no es casual, ni improvisada, tampoco es inherente a los exámenes; por el contrario, es el reflejo del tipo de sociedad que se busca construir, del papel que se asigna a la educación y de los valores que se pretende colocar como eje de las prácticas educativas y de la vida cotidiana en las escuelas.

### Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington D. C: Banco Mundial.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSPD.pdf>.
- Coll, T. (2011). Certificación, estandarización y norma: el trinomio del fraude en el país de la educación subrogada. En: Navarro, C. (coord.). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. (pp. 93–148). México D. F: Nuestro Tiempo/La Jornada Ediciones/Universidad Pedagógica Nacional.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. En: Bonal, X., Tarabini–Castellani, A. & Verger, A. (comps.). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. (pp. 87–114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, Á. (2009). La era de la evaluación en la educación mexicana. Gestión de su sistema burocrático de control bajo la bandera de la calidad. En: Bertussi, T. *Anuario Educativo Mexicano. Una visión retrospectiva*. (pp. 31–76). México D. F.: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- Díaz Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888009>.
- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Rialph.
- Hernández, L. (2016, 5 de enero). Evaluar la educación. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/01/05/opinion/015a1pol>.



- Heyneman, S. P. (2007). Historia y problemas de la creación de una política educativa en el Banco Mundial 1960–2000. En: Bonal, X., Tarabini–Castellani, A. & Verger, A. (comps.). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. (pp. 163–203). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lerner, B. (2009). *Banco Mundial. Modelo de desarrollo y propuesta educativa (1980–2006)*. México: UNAM/IIS/Bonilla Artigas Editores.
- Malee, R. & Maldonado–Maldonado, A. (coords.). (2014). *Organismos internacionales y políticas en educación superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?* México D. F.: ANUIES/Cinvestav/IISUE.
- Martínez, F. & Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En: Arnaut, A. & Giorguli, S. (coords.). *Los grandes problemas de México. Tomo VII: Educación*. (pp. 89–124). México D. F.: El Colegio de México.
- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. En: Bonal, X., Tarabini–Castellani, A. & Verger, A. (comps.). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. (pp. 117–161). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Navarro, C. (2011). La alianza por la calidad de la educación. En: Navarro, C. (coord.). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. (pp. 43–91). México D. F.: Nuestro Tiempo/La Jornada Ediciones/Universidad Pedagógica Nacional.
- Noriega, M. (2010). Sistema educativo mexicano y organismos internacionales: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo económico. En: Arnaut, A. & Giorguli, S. (coords.). *Los grandes problemas de México. Tomo VII: Educación*. (pp. 659–684). México D. F.: El Colegio de México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de [http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod\\_resource/content/3/DESECO.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/130/mod_resource/content/3/DESECO.pdf).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>.
- Popham, W. J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* PREAL–Grade. Recuperado de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas\\_estandarizadas\\_no\\_miden\\_calidad\\_educativa\\_popham.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf).
- Rivera, L. (2016, 2 de enero). La evaluación docente, irremediablemente injusta. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/01/02/opinion/012a1pol>.

- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. & Toledo, D. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/231/P1C231.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Estadísticas generales de evaluación de desempeño. Recuperado de <http://www.gob.mx/sep/documentos/estadisticas-generales-de-evaluacion-al-desempeno?idiom=es>.
- Secretaría de Educación Pública–Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. México D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Vázquez, M. G. (2012). Reformas educativas y exclusión social. La reconfiguración neoliberal del espacio de la educación básica en América Latina: los casos de Chile y México (Tesis de doctorado en Estudios Latinoamericanos). México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vázquez, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 60(1), 93–124.