

La evaluación en la educación media superior, un estudio de opinión del profesorado en Tlaxcala

MARÍA ELZA EUGENIA CARRASCO-LOZANO,¹
ADRIANA CARRO-OLVERA,² JOSÉ ALFONSO LIMA-GUTIÉRREZ³



Resumen

El objetivo de la investigación fue conocer la opinión que los profesores de educación media superior en el estado de Tlaxcala (EMS) tienen de las evaluaciones que se aplican en sus planteles escolares. El método fue cuantitativo, de corte transversal y descriptivo, para lo cual se utilizó un cuestionario con 29 preguntas mixtas y escala Likert aplicado a una muestra probabilística aleatoria en 15 escuelas de nivel medio superior en el estado. Las respuestas de 86 cuestionarios revelan que las opiniones de más del cincuenta por ciento del profesorado son insatisfactorias en los rubros de: evaluación con desempeño y aprendizaje de los alumnos, desempeño y calidad de la enseñanza, currículo de la escuela y práctica educativa y que solo un 30.4% opina que la evaluación ha logrado impactar en su desempeño profesional y en la mejora continua del aprendizaje. Lo anterior nos hace concluir que después de más de tres décadas de haberse implementado la evaluación en nuestro país es necesario identificar las necesidades docentes a partir de investigaciones y de la aplicación de instrumentos que busquen conocer sus opiniones, lo cual permitiría proponer evaluaciones integrales y sistemáticas en beneficio del alumnado del país.

Descriptor: Evaluación, Estudio de opinión, Profesorado.

The Evaluation in Upper Secondary School, a Opinion Survey of Teachers in Tlaxcala

Abstract

The objective of this research was to know the opinion that teachers in upper middle education in the state of Tlaxcala (EMS) about evaluations applied in their schools. The method was quantitative, cross-sectional and descriptive; a questionnaire with 29 mixed questions with a Likert scale was applied to a random probability sample of 15 high schools in the state of Tlaxcala. The answers of 86 questionnaires reveal that more than 50% of the teachers gave one's view unsatisfactory in the areas of performance evaluation and student learning, performance and quality of education, school curriculum and educational practice; and that only 30.4% believes that the evaluation has reached an impact on their professional performance and continuous improvement of learning. This makes us conclude that after more than three decades of evaluation implemented in our country, it is necessary to identify the educational needs based on research and analysis and the enforcement of instruments that seek to know their opinions, which would propose comprehensive evaluations from a systematic approach for the benefit of students.

Keywords: Evaluation, Opinion Survey, Teachers.

Recibido: 6 de agosto de 2014
Aceptado: 7 de enero de 2015
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesora-Investigadora del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. caleza2003@yahoo.com.mx

2 Profesora-Investigadora del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. acarro1@yahoo.com.mx

3 Profesor investigador del Posgrado de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Criminología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. alimagu_1@yahoo.com

Introducción

La política educativa de cada país está influenciada por los cambios que los sistemas educativos internacionales demandan. Desde que México en 1994 ingresa como país miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se inserta en un modelo de crecimiento y competitividad en el que se establece una política educativa de mejora continua basada en reformas y evaluaciones que por su exigua usanza en países como el nuestro por momentos parecen alejadas de nuestra realidad social (Fazal y Lingard 2013).

Desde los años ochentas el sistema educativo mexicano incluyó diversos mecanismos de evaluación como una herramienta para determinar los indicadores de mejora de la educación principalmente en niveles de educación básica y media básica (Vidal 2009). Es hasta los noventas que se institucionalizan estos procesos en todos los niveles educativos incluyendo la educación media superior. En esta dinámica evaluativa el profesorado desempeña uno de los roles de mayor importancia para alcanzar los objetivos, por lo cual se hace necesario, como señala Moreno (2011), conocer su opinión a través de entrevistas o cuestionarios para saber su conceptualización del proceso, lo anterior derivado de la diferenciada opinión del profesorado, que expresa que estos procedimientos están más asociados a una postura de estado controlador que no sólo los excluye, sino que además los califica y mide con desiguales resultados provocando sentimientos que van desde una extrema hasta una total desconfianza (Neave, 2001).

Para González (2011), lo anterior es una situación asociada a los premios y castigos que se entregan por los buenos o malos resultados obtenidos en las evaluaciones, resultados en los que se cuestiona el desempeño del profesorado que, lejos de percibirla como un instrumento de ayuda, considera que se ha convertido en un instrumento en contra de su labor educativa (Padilla 2009). Esta percepción docente también tiene que ver con la imposición de modelos y patrones, que, como se ha documentado, no responden a una realidad específica, sino a una realidad global. Ante esa situación en la que se percibe una simulación, el docente espera que una evaluación en el aula debiera ser formativa para todos sus actores, pensada como elemento de mejora y centrada en la formación de las personas, de tal suerte que ofrezca a los involucrados información conducente a

su propio progreso con miras a formar y reorientar la práctica evaluativa en sentido positivo y reflexivo (Terry 2006).

Sin embargo, como expresa Díaz Barriga (2008), las evaluaciones en la escuela se han convertido en un acto indispensable. En las aulas de nivel medio superior se aplican diversidad de pruebas o exámenes que impactan en el ánimo y opinión del profesorado. Tal es el caso del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) que, auspiciado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se aplica en nuestro país desde el año 2000. Esta prueba se aplica cada tres años a quienes cursan estudios de nivel medio superior con el objetivo de medir la capacidad de los jóvenes para usar su conocimiento y destrezas en los retos que exigen las sociedades modernas. En esta prueba los docentes no participan directamente, sólo los directivos responden junto con los alumnos una parte del instrumento, específicamente en lo referido al contexto. Al respecto el último informe de resultados PISA reveló que México apareció posicionado en el lugar 53 de los 65 países que participaron, equiparándose con ello a Costa Rica y Uruguay (INEE, 2013a; INEE, 2013b).

Además de PISA se aplica también la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares ENLACE, que en educación media superior, evalúa las competencias consignadas en el mapa curricular; el Examen de la Calidad y el Logro Educativos, EXCALE, que se centra en asignaturas instrumentales, como matemáticas y español, además de aquellas que cubren grandes áreas curriculares relacionadas con las ciencias naturales y sociales; también se aplica el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS), y el laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) por mencionar las más importantes (INEE, 2013a).

Estas pruebas, se aplican en el nivel medio superior, en diferentes periodos, poblaciones y muestras de alumnos específicos y con resultados que han avanzado lentamente; aunque la participación del docente en ellas no es directa, les representan una evaluación a su desempeño, repercutiendo en la opinión que tienen sobre de los beneficios de la evaluación. Con estos antecedentes, Gómez (2010) realizó una investigación para conocer la percepción docente de los procesos de evaluación; en el análisis encontró diversos significados o percepciones como: a) la evaluación el docente adquiere mayor autoridad en su grupo; b) es un instrumento desvinculado de su

labor diaria; c) como vía de identificación y clasificación de sus alumnos; d) como elemento que le reporta realizar trabajo más arduo; y, e) como un eje del proceso educativo.

En otra investigación realizada por Rueda y Torquemada (2008) con profesores universitarios para conocer las concepciones de la evaluación y sus repercusiones en el desempeño docente, encontraron que un alto porcentaje de docentes asocia la evaluación a cuestiones de medición y retención del conocimiento, así como a la aplicación de instrumentos de evaluación o exámenes hacia el alumno al finalizar un proceso de aprendizaje. En conclusión, el estudio reflejó una concepción conservadora y limitada de la evaluación, que sin menoscabo de la importancia que el docente imprime al proceso, estrictamente hace una valoración cuantitativa del aprendizaje.

Por lo anterior, el propósito de este artículo es presentar los resultados de la investigación que se realizó para conocer la opinión del profesorado de educación media superior en el estado de Tlaxcala; la interrogante que sirvió de guía en esta investigación fue: ¿Cuáles son los efectos en la opinión que causan entre el profesorado de educación media superior las evaluaciones aplicadas en sus escuelas de adscripción?

Método

Tipo de estudio

Para conocer la opinión del profesorado acerca de la evaluación en sus centros escolares, el diseño de la investigación fue cuantitativo, con un propósito descriptivo y transversal aplicado en el campo de la investigación en educación (García, J.G. y Ballesteros, 2001).

Participantes

La muestra elegida a través del muestreo aleatorio sin reemplazo fue de 15 escuelas de nivel medio superior de un marco de lista de 159 en total, los participantes que respondieron el cuestionario fueron 86 docentes de nivel medio superior en el estado, con un nivel de confianza del 95% y un nivel de error de 0.05%. Uno de los criterios de inclusión fue que los participantes estuvieran al momento de la aplicación frente a grupo. Otro criterio considero que las escuelas participantes de la muestra fueran de educación media superior publicas entre COBAT, (Colegios de Bachilleres del Estado), CECyTES (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado), EMSAD,

(Educación Media Superior a Distancia), CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) y CBTIS (Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios). Otro de los criterios de inclusión considero que para aplicarse el instrumento se debía tener el permiso del personal directivo, por lo que debido a la negativa para acceder a la aplicación del cuestionario en algunos de los centros escolares de la muestra, se optó por una lista alternativa de escuelas también elegidas aleatoriamente que sustituyeron a las enlistadas.

Instrumentos

Para la recolección de la información se diseñó un cuestionario ad hoc con preguntas abiertas, cerradas y escala Likert. El instrumento constó de 29 preguntas que buscaron conocer la opinión del profesorado en tres bloques principales: 1) Currículo del profesorado; 2) Evaluación y trabajo docente; y 3) Evaluaciones.

Procedimiento

Para la aplicación del instrumento se formaron cuatro grupos de trabajo integrados por un líder y cuatro aplicadores. Se establecieron seis semanas de trabajo de campo a fin de dar cobertura en las seis regiones del Estado a visitar.¹ Se capacitó a los aplicadores en sesiones plenarios a fin informarles las condiciones de logística que debían emplear para gestionar con los directivos de los planteles la participación de los docentes en el llenado del cuestionario. Una vez capacitados cada inicio de jornada se entregaban los paquetes al líder quien junto con los aplicadores revisaban la ruta de los planteles a visitar con un paquete con instrucciones para aplicar cinco cuestionario mínimos en cada escuelas, cabe hacer mención que aún cuando la muestra se fue de 15 escuelas con la aplicación mínima, en total se aplicaron 86 cuestionarios. Para realizar la captura se validó que los cuestionarios estuvieran completos. Cabe mencionar que en los resultados no se mencionan los nombres de la escuela a petición de las autoridades directivas. Las variables dependientes o de respuesta fueron codificadas con distribuciones de frecuencias, tablas de contingencia y pruebas preliminares de distribución de componentes principales a fin de identificar los factores orientadores para la interpretación de resultados que se describen en el siguiente apartado. Los datos se analizaron por medio del programa estadístico SPSS, versión 19.0.

Resultados

Los resultados corresponden a las respuestas que dieron 86 docentes de nivel medio superior en el estado que fueron entrevistados en 15 planteles localizados en seis regiones de estudio establecidas para el trabajo de campo (PEOT, 2004). En la Tabla 1 se muestra la distribución del número de escuelas y de cuestionarios que tuvieron respuesta.

Tabla 1. Número de escuelas y cuestionarios por región

Región	Número de escuelas	Cuestionarios
Región Norte	3	15
Región Oriente	1	6
Región Poniente	3	9
Región Centro-Norte	3	19
Región Centro-Sur	3	22
Región Sur	2	15
Total	15	86

Fuente: Elaboración propia, tomando en cuenta las regiones propuestas por el Programa de Reordenamiento Territorial COPLADET (2003).

Las respuestas corresponden a las variables dependientes que se agruparon para su análisis en tres bloques: 1) Currículo del profesorado; 2) Trabajo docente con evaluaciones; y 3) Evaluaciones. En el rubro currículo del profesorado, los resultados revelaron que en este subsistema en el estado, casi tres cuartas partes de los docentes tienen formación profesional universitaria como máximo grado de estudios, mientras que sólo el 9.3% tiene perfil normalista, el 9.3% estudios de posgrado y que un 7% tiene formación tecnológica o de nivel bachillerato. En el mismo sentido se preguntó cuál había sido el procedimiento para ser contratado en este subsistema o para haber obtenido su plaza de adscripción. En la Tabla 2 se muestra que el 37.2% mencionó haber ocupado la plaza por resultados académicos, el 23.2% por concurso, las siguientes cantidades indican que algunos espacios fueron asignados por procedimientos tales como méritos sindicales, herencias o recomendaciones, incluso llama la atención que 5.7% de los entrevistados omitieran responder esta interrogante.

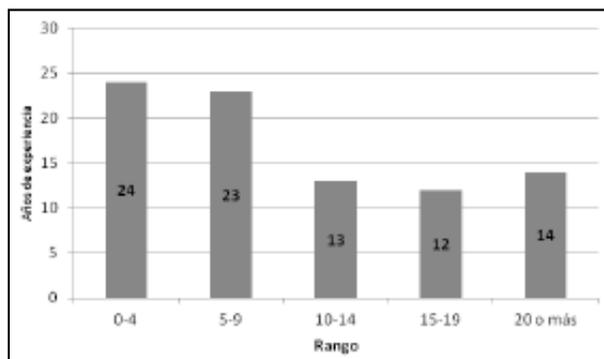
En cuanto a los años de experiencia docente (Gráfica 1) los datos revelaron una amplia diferencia de periodos de trabajo que se ubica entre los seis meses y los treinta años. En la Gráfica 1, se observan los da-

Tabla 2. Procedimiento para la obtención de la plaza en la escuela asignada

Procedimientos	Frecuencia	Porcentaje
Concurso la plaza	20	23.2
Méritos académicos	32	37.2
Méritos sindicales	11	12.8
Herencia	11	12.8
Recomendaciones	7	8.3
No contestó	5	5.7
Total	86	100

Fuente: Elaboración propia.

tos agrupados por quinquenios de edad, lo que se puede ver es que más del 50% de los entrevistados se ubicaron en el rango de entre 0 a 4 años y los 5 y 9 años de trabajo docente, el resto se distribuye casi de manera proporcional en los siguientes rangos. Lo que no se pudo conocer con esta pregunta fue si esa experiencia se dio exclusivamente en el subsistema estudiado, o si ese tiempo frente a grupo fue resultado del trabajo que han desempeñado en otros niveles del sistema educativo.



Gráfica 1. Años de experiencia en la docencia

Fuente: Elaboración propia.

Evaluación y trabajo docente

El resultado de este segundo bloque describe los datos referentes al trabajo docente o desempeño docente y las evaluaciones en las que de manera continua participan directa o indirectamente. La Tabla 3 indica que para el 55.9%, poco más de la mitad de los entrevistados, las evaluaciones les apoyan mucho o de manera significativa en su desempeño cotidiano y en el aprendizaje de sus alumnos; sin embargo, 38.3% respondieron que en casi nada o poco les ayudan las evaluaciones indicativo de alguna deficiencia.

La siguiente pregunta también relacionada con el trabajo docente, buscó conocer su opinión acerca de cómo las evaluaciones contribuyen a mejorar la cali-

Tabla 3. Cómo contribuye la evaluación al desempeño docente y aprendizaje de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
Casi nada/poco/algo	33	38.3
Mucho	48	55.9
No contestó	5	5.8
Total	86	100

Fuente: Elaboración propia.

dad de la escuela. En la Tabla 4 se observa que para un 53.4% del profesorado en casi nada o poco las evaluaciones ayudan a mejorar la calidad de la escuela, lo cual contrasta con un 40.8% que dice que en mucho contribuye la evaluación; 8 profesores equivalente al 5.8% omitieron responder.

Tabla 4. Cómo contribuye la evaluación al desempeño docente y calidad de la escuela

	Frecuencia	Porcentaje
Casi nada/poco/algo	46	53.4
Mucho	35	40.8
No contestó	8	5.8
Total	86	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Las percepciones de la tabla anterior se relacionan con la pregunta de cómo contribuye la evaluación al currículo de la escuela; el 58.1% opinó que las evaluaciones tienen poca o casi ninguna relación con el currículo de la escuela; por el contrario, sólo un 38.4% consideran que en mucho tienen esa relación. Uno de los últimos cuestionamientos de este segundo bloque indagó la relación entre la evaluación y la práctica educativa; lo que resultó, como se indica en la Tabla 5, es que para el 48.8% en casi nada les apoya; con una diferencia de apenas dos puntos porcentuales se coloca la siguiente opción en la que los profesores señalan que les apoya en mucho al desarrollo de actitudes, capacidades y habilidades que redundan en su práctica educativa.

Evaluaciones

Para conocer más de cerca la opinión de los profesores acerca de las evaluaciones y el impacto en su desarrollo profesional, en este bloque se presentan los resultados de la relación entre las pruebas conocidas o en las que han participado el profesorado encuestado y cómo perciben los resulta benéfico; al respecto, 87% declaró conocer la prueba ENLACE, lo

Tabla 5. Evaluación con prácticas educativas

	Frecuencia	Porcentaje
Casi nada/poco/algo	42	48.8
Mucho	40	46.5
No contestó	4	4.7
Total	86	100.0

Fuente: Elaboración propia a base de cuestionarios 2013.

cual se relacionó al siguiente cuestionamiento en el que se indagó cuál de estas evaluaciones consideraban contribuían al desempeño escolar y calidad de la educación; el porcentaje mayor nuevamente fue para la prueba ENLACE con 60.5%, seguido de PISA con casi una cuarta parte de los entrevistados; el resto de las pruebas o evaluaciones tuvieron menciones menores (ver Tabla 6).

Tabla 6. Tipo de evaluaciones que conoce y contribuyen al desempeño escolar y la calidad de la educación

Evaluaciones	Frecuencia	Porcentaje
IDANIS	4	4.6
TIIMS	3	3.4
LLECE	0	0.0
EXCALE	5	5.8
PISA	21	24.5
ENLACE	52	60.5
Otra	1	1.2
Total	86	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios 2013.

De lo anterior se derivó la siguiente pregunta referida a cómo el profesorado percibe su estado de ánimo tiempo después de que se aplican estas evaluaciones en sus planteles de trabajo; el 58% respondió experimentar estados de ánimo positivos y el 16% entusiastas. En cuanto a los procesos de mejora derivados de la evaluación, para el 44% la evaluación les significa un proceso de mejora continua, el 16.2% de aprendizajes y para el 17.5% las evaluaciones les han representado oportunidades. En este tenor a la pregunta de ¿qué han obtenido de estos procesos? las respuestas señalaron coincidencias tanto en aprendizaje, como en mejora continua; sin embargo, se observan marcadas diferencias de opinión en lo que esperan y de lo que han obtenido de las evaluaciones como docentes (ver Tabla 7).

Casi para finalizar se les preguntó lo que propondrían se incluyera para mejorar su opinión acerca de la evaluación. Las respuestas fueron diversas, el

Tabla 7. Como docente que ha obtenido de los procesos de evaluación

Logros	Frecuencia	Porcentaje %
Reconocimiento	10	10.9
Aprendizaje	28	30.4
Mejora continua	28	30.4
Mejora salarial	4	4.3
Oportunidades	8	8.7
Agradecimientos	2	2.2
Observaciones	12	13.0
Total	86	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionarios 2013.

47.7% consideró que el principal factor a tomar en cuenta para que la evaluación impacte en la mejora de la calidad de la educación son prioritariamente las necesidades de los alumnos y para el 19.7%, la mejora en los aprendizajes de valores y la modificación del entorno; el 33% no respondió. Finalmente, con el propósito de relacionar el estado de ánimo con la evaluación, se les preguntó el nivel de satisfacción en su desempeño y desarrollo profesional, a lo que el 69% expresó sentir insatisfacción y sólo el 28% expreso algo de satisfacción, un 3% omitió dar respuesta.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este trabajo arrojaron algunos datos que permiten interpretar la opinión de uno de los sectores del sistema educativo que estructuralmente presenta ciertas complejidades ya que agrupa bachilleratos, preparatorias, tecnológicos industriales y escuelas técnicas, en las que se encontró que aún se asignan plazas a través de mecanismos ajenos a la academia, lo cual corrobora una práctica viciada en la que no se aplican procedimientos que, según Ravela (2014), debieran aplicarse para concursar con otros de su misma condición profesional.

Sin embargo, también se encontró un alto porcentaje (75%) del profesorado frente a grupo con títulos universitarios, lo que es positivo ya que coloca a la entidad muy por arriba de la media nacional de 10.1% según los índices del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En cuanto a la experiencia docente o años de antigüedad, resultó tan amplia que en casos como este, el propio instituto recomienda beneficiarse de la posibilidad de intercambio de conocimientos de los más jóvenes con los más experimentados (INEE 2011).

Lo anterior abona en la discusión del siguiente

bloque en el que según la opinión docente la contribución de las evaluaciones con desempeño y aprendizaje de los alumnos, desempeño y calidad de la enseñanza, currículo de la escuela y practica educativa, tuvo menciones contrarias en más del cincuenta por ciento de la muestra. Ello que se puede interpretar a la luz de un paradigma de la evaluación incipiente, que plantea que aún es necesario reflexionar la conveniencia de continuar aplicando evaluaciones estandarizadas o masivas para comparar los conocimientos ya sea de logro o de aptitud de los estudiantes con herramientas de evaluación que permitan hacer una inferencia válida sobre los conocimientos y/o las destrezas en áreas particulares de contenidos a nivel nacional e internacional. Lo anterior, según Popham (1999), se estaría asociando a lo subjetivo de los puntajes, que en más de una ocasión pueden resultar en datos engañosos que los profesores advierten no están mejorando la calidad educativa de su escuela.

Sin duda el sector se ve sometido a una serie de evaluaciones y mediciones del logro educativo, en el que participan sus alumnos y ellos de manera indirecta, colocándolos en un plano de indefensión, constante presión y exposición al escrutinio institucional y social que les adjudica gran parte de la responsabilidad en los resultados. En definitiva, los datos encontrados denotaron que más de la mitad de los encuestados experimentan sentimientos negativos, desánimo y rechazo, que según Ravela (2014), tiene que ver con sistemas evaluativos que impactan en su desempeño y en la eficacia de todo el sistema educativo en conjunto, repercutiendo en una desfavorable opinión de casi un 70% de la comunidad académica que siente insatisfacción con la evaluación. Lo anterior se equipara con los hallazgos de Gómez (2010) y Rueda y Torquemada (2008), en los que el profesorado participante percibe la evaluación como un instrumento desvinculado de su labor diaria, como vía de identificación y clasificación de sus alumnos o como un proceso complicado que le acarrea trabajo más arduo.

En conclusión las opiniones que tiene el profesorado acerca de la evaluación en sus planteles escolares, del impacto que provoca en la escuela, en el currículo, en la calidad, el desempeño escolar, el aprendizaje de los alumnos y en la percepción que tienen de los actores externos involucrados alrededor de los procesos de evaluación, provoca rechazo, desconfianza e insatisfacción, lo cual nos lleva a reflexionar que la evaluación en efecto dejó de ser ins-

trumento de ayuda para revertirse en contra, ya que les adjudica responsabilidad en los resultados pero, por otro lado, les deja al margen de las reflexiones posteriores.

Los docentes experimentan insatisfacción al participar en las evaluaciones, lo cual no significa una actitud negativa, sino un reflejo de sentirse parte de las evaluaciones, más que sus destinatarios, que no visualizan mejoras sustanciales en su quehacer y en el rendimiento académico de sus estudiantes, por lo que mientras no se les involucre en un proceso integral de evaluación y sean únicamente receptores, su percepción u opinión no tendrá cambios notables. En definitiva, este estudio no intenta justificar la opinión de los profesores, la cual por su naturaleza no puede ser objetiva, cuando la propia asignación de adscripción laboral no es parte de criterios académicos; lo que sí se puede evidenciar en la investigación es la enorme distancia entre los objetivos de la evaluación y la conceptualización que tiene el profesorado sobre ella.

Finalmente, si bien en el caso mexicano la cultura evaluativa y las prácticas de evaluación son todavía incipientes y poco reconocidas, lo cierto es que desde que se implementan los sistemas de evaluación en nuestro país se perciben avances, pero también el descontento en el gremio, lo cual nos hace afirmar que la mejora en los sistemas, en la organización escolar y los estímulos al desempeño continúan siendo una asignatura pendiente dentro del sistema educativo nacional.

Referencias

- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2008). "La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México", en A. DÍAZ BARRIGA, C. BARRÓN y F. DÍAZ BARRIGA (coords.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ISSUE-UNAM, pp. 21-38.
- FAZAL, R. y LINGARD, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid: Morata.
- GARCÍA, J., GONZÁLEZ, M., & BALLESTEROS, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED.
- GÓMEZ (2010). ¿Cómo perciben la evaluación los profesores, padres y alumnos?. *PaidereX*. Recuperado el 11 de noviembre de 2014 en: <http://revista.academia-maestre.es/2010/12/%C2%BFcomo-perciben-la-evaluacion-los-profesores-padres-y-alumnos/>
- GONZÁLEZ, A. (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2013a). *El propósito de toda evaluación es mejorar* <http://www.inee.edu.mx>
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2013b). *Panorama educativo de México, Indicadores del sistema educativo nacional, educación media y superior* Primera edición, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2011). *La Educación Superior en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Informe 2010-2011, 1ra. Edición 2011.
- MORENO, A. (2011). *Percepciones del profesorado universitario de educación física en relación a la función de transformación social de la educación física escolar: el caso de Chile* [Tesis Doctoral]. Granada: Editorial Universidad de Granada. Disponible en <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/MorenoAlberto.pdf>.
- NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- PADILLA, M. Rosa A. (2009). *Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros?* <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=13211176004pdf>.
- PEOT (2004). *Programa Estatal de Ordenamiento Territorial*. México: Gobierno del Estado de Tlaxcala.
- PHOPAM, W. James (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. En *Educational Leadership*, 56 (6) marzo de 1999, con autorización de ASCD (editores). http://www.oei.es/evaluacioneducativa/pruebas_estandarizadas_no_miden_calidad_educativa_popham.pdf
- RAVELA, Pedro. (2014). *Para comprender las evaluaciones educativas, Fichas didácticas, Ficha 1 ¿qué son las evaluaciones educativas y para qué sirven?* <http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Evaluaci%C3%B3n%20y%20Est%C3%AIndares/Publicaciones/FichDid%20-%20Ficha%2001.pdf>.
- RUEDA B. Mario; TORQUEMADA G. Alma Delia. (2008). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. *Reencuentro*, Diciembre, 97-112.
- TERRY, D. Tenbrink (2006), *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.
- VIDAL, R. (2009), *Enlace, Exani, Excale, o Pisa? 15 años de ser bien aplicados*. En: http://www.educaciónycultura.com/wcontent/uploads/20/13/01Enlace_Exani_Excali_Pisa-pdf.

Nota

- I Municipios distribuidos en seis regiones: Región Centro Norte Apizaco: Cuaxomulco, Muñoz de Domingo Arenas, Tetla, Tocatlán, Tzompantépec, Xalostoc, Xaltocan, Yauhquemehcan, Teacalco y Tecopilco Región Centro Sur Tlaxcala, Tlaxcala, Amaxac de Guerrero, Apetatitlán de Antonio Carbajal, Santa Ana Chiautempan, Ixtacuixtla, Contla de Juan Cuamatzi, Panotla, Santa Cruz Tlaxcala, Totolac, La Magdalena Tlaxtepec, Texóloc, Tetlanohcan, Nopalucan y Xiloxotla. Región Norte Tlaxco, Tlaxco, Atlangatepec, Emiliano

Zapata, Lázaro Cárdenas. Región Oriente Huamantla: Huamantla, Alzayanca, Cuapiaxtla, Tequexquitla, Ixtenco, Terrenate y Zitlaltépec. Región Poniente Calpulalpan; Calpulalpan, Españita, Sanctórum, Nanacamilpa, Benito Juárez y Hueyotlipan. Región Sur; Zacatelco, Mazatecochco, Tepetitla de Lardizabal, Acua-

manala, Nativitas, San Pablo del Monte, Tenancingo, Teolocholco, Tepeyanco, Tetlatahuca, Papalotla, Xocohtinco, Zacatelco, Zacualpan, Huactzinco, Axocomanitla, Ayometla, Quileta y Santa Apolonia Teacalco (PEOT 2004).