



## LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS. USOS ESCOLARES DE SUS RESULTADOS

## THE STANDARDIZED TESTS. SCHOOL USES OF THEIR RESULTS

Albertico Guevara-Araiza<sup>1</sup>; Guadalupe Iván Martínez-Chairez<sup>2</sup> y Vera Lucía Ríos-Cepeda<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Docente investigador de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Campus Delicias. Correo: alberticoguevara70@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4508-2084>; <sup>2</sup>Docente investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, y de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Campus Delicias. Correo: martinezchairezivan@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7925-6305>; <sup>3</sup>Docente investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, y de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Campus Delicias. Correo: vera.ricep@gmail.com.mx. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3919-838X>

## RESUMEN

A partir de la interrogante ¿qué hacen las escuelas con los resultados de las pruebas estandarizadas? se desarrolló la presente investigación de tipo cuantitativo-descriptivo-exploratorio. Población: docentes de escuelas de educación básica de la región centro-sur del Estado de Chihuahua. Muestra estratificada por racimos, en dos niveles: la educación primaria y secundaria. Instrumento: escala tipo Likert con valor Alfa de Cronbach de 0.946, 73 ítems con cinco opciones: desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo, se pretendió medir cuatro dimensiones o ámbitos: Pedagógico, Administración y Organización Escolar, Proyección a la comunidad, y, Opiniones docentes. Principales hallazgos: las escuelas de mejor rendimiento hacen uso de los resultados como diagnóstico en: a) niveles de logro de los alumnos, con el diseño de adecuaciones metodológicas para atender las deficiencias mostradas, y, b) como insumos para establecer las metas en el diseño del Plan de Mejora y el Proyecto Escolar. Las escuelas de bajo rendimiento no tienen desarrollada la habilidad para hacer uso de los resultados en acciones de promoción. Otro de los hallazgos corresponde a la enunciación de una probable relación causal entre los niveles de logro en la prueba y los niveles de comprensión lectora de los alumnos, según los docentes.

**Palabras clave:** evaluación estandarizada, usos de los resultados.

## ABSTRACT

This quantitative, descriptive and exploratory research was developed upon the question: What do schools do with the results of standardized tests? The population was made of basic education teachers that belong to the Center-South region of Chihuahua. The stratified cluster sample included two levels: elementary and secondary education. The selected instrument was a Liker Scale with an Alfa de Cronbach value of 0.946, 73 items with five options: from strongly disagree to strongly agree, with the intention of measuring the four dimensions or areas: Pedagogical, School Administration and Organization, Community Projection and Teacher's Opinions. The main findings were: a) students' performance level, together with the design of methodological adjustments for the shown deficiencies and b) as inputs to establish the goals for the design of the School Project and Improvement Plan. The schools with poor performance levels have not developed the ability to use the results of the promotion actions. According to the teachers, another finding corresponds to a probable causal relation between the performance levels in the tests results and the reading comprehension level in students.

**Key words:** standardized evaluation, use of test's results.

## INTRODUCCIÓN

El proceso económico denominado globalización ha centrado cada vez más sus acciones en la educación, pretendiendo así la estandarización de los centros educativos a pesar de las voces que pugnan por el

reconocimiento de los contrastes entre los mismos, diferencias producto de múltiples factores como los contextos geográfico, sociodemográfico, político, económico, entre otros. Como una de las herramientas que conduzcan a ello, se utiliza la evaluación.

Cano (2001) establece que para comprender mejor el concepto de globalización es conveniente especificarlo con base en sus tres formas: *globalización financiera, comercial y productiva*. La primera forma la constituye la movilización intensa de los flujos financieros, representados en las respectivas bolsas de valores; mientras que en la segunda se encuentra la apertura de los mercados mediante la liberación arancelaria; y la tercera especifica la reestructuración de los estados nacionales a través de la imposición de las reformas neoliberales cuya pretensión es el debilitamiento del Estado.

Considera que esta última forma pretende el traspaso de los gobiernos a las transnacionales, por razón de que “las políticas industriales de los países fueron en gran medida sustituidas por las decisiones privadas de las empresas transnacionales: dónde, cuánto, en qué y cómo invertir” (Cano, 2001, p. 38); realizando lo que él llama una verdadera subasta en los países y regiones para determinar su inversión conforme a los logros financieros que le son posibles obtener (paraísos de inversión con base en la oferta de exención de impuestos, facilidades de infraestructura y manipulación de contratos laborales, entre otros).

Desde esta perspectiva, las reformas neoliberales se han centrado principalmente en los campos de bienes (cómo producir con menor riesgo e inversión), servicios (educación, salud y ocio) y capitales (flexibilización de las condiciones laborales en detrimento del trabajador). Por esta razón desde mediados de los 80, pero principalmente al inicio de la década de los 90, se comenzó a observar en los países ahora denominados emergentes, una serie de reformas con los fines descritos en párrafos anteriores.

Estas reformas se pueden clasificar en tres rubros (Pérez, 1997, Limdblom, 1999, Sánchez, 1999, Cano, 2000):

- a) *Comerciales y cambiarias*. Reducción de los aranceles de forma drástica, así como liberación y unificación de los mercados cambiarios (libre flotación de la moneda para adecuarse a las demandas mercantiles), implementadas en América Latina desde 1973 hasta 1988 (Chile, 1973; Argentina, 1976; México y Bolivia, 1985; en los demás países en 1988).
- b) *Financieras*. Consistentes en modificaciones en el mercado financiero internacional (surgen las bolsas de valores en los países emergentes) y reformulación de las instituciones internas (los bancos centrales: en el caso de México, el Banco Nacional) mediante la sanación de los bancos nacionalizados y posterior venta a la iniciativa privada. Dentro de esta clasificación se considera a las tributarias: simplificación fiscal, reducción de gravámenes al comercio exterior, y reducción de impuestos directos a empresas y personas. Sin embargo, sobre las intenciones de los acuerdos, Cano advierte lo siguiente: “los Estados Unidos propusieron el Acuerdo Multilateral de Inversiones... para el país que lo firme significa...renuncia a ejercer cualquier control sobre las inversiones externas, concediéndoles derechos absolutos y privilegiados... con mayor sustentación jurídica por las instituciones del país inversionista” (Cano, 2001, p. 41).
- c) *De la Administración Pública*. El objetivo de estas reformas son la reducción significativa del papel de Estado por medio de: privatizaciones, desaparición de los monopolios estatales, descentralización tanto fiscal como de servicios (eliminación paulatina del Estado fuerte con base en el argumento de la necesaria desaparición del paternalismo estatal y el resurgimiento del federalismo como bandera), el despido de funcionarios y la reducción de sus derechos (adelgazamiento del Estado, en busca de la eficacia como discurso).

- d) *Patrimonial del Estado*. Mediante la privatización de: activos públicos (empresas nacionales de probada eficacia, por ende, de producción constante y ganancia segura, como por ejemplo ferrocarriles mexicanos y la banca nacional), y en caso de no ser posible la primera intención, mediante el acceso a los activos públicos vía concesiones para su explotación (activos tales como petróleos mexicanos, correos, aeropuertos, autopistas, y telecomunicaciones –véase Canal 13, ahora TV Azteca–).
- e) *Asuntos laborales*. Reformas a: los sistemas de pensiones (IMSS e ISSSTE en nuestro país) con el argumento de la inviabilidad financiera al corto plazo en caso de continuar el modelo de base social; y las leyes del trabajo para adecuarlas a las exigencias del mercado global (mayores ganancias con menores inversiones).

Al último respecto, Cano (2001, p. 44) manifiesta:

Las reformas de las relaciones laborales tienen como fundamento la quiebra de la estabilidad, la flexibilidad legal para establecer contratos temporales... la disminución de los costos laborales... (mediante... reducción de la jornada con reducción de salario, reducción de responsabilidad laboral, reducción del costo de despidos)... legalización de los contratos temporales de trabajo... La realidad es que esos cambios resultan en un mercado laboral aún más precario, con salarios menores, pérdidas de derechos y con disminuciones en el tiempo de trabajo.

Los defensores de la actual tendencia económica sostienen múltiples beneficios, entre los que son posibles mencionar: desvanecimiento de las fronteras para permitir la libre circulación tanto de las personas como de los productos, eliminación del intermediarismo mediante el contacto directo entre productores y consumidores (Bonefeld, 2001, Díaz, Muñoz y Traverso, 2003). Por su parte, Kofi Annan (2001) establece: rapidez en el crecimiento (económico, por supuesto), mejores niveles de vida (desde su visión, para todos, sin excepción) y nuevas oportunidades (también para toda la población).

La tendencia económica descrita demanda la construcción de otro tipo de sociedad, diferenciada de la presente, la que ha sido definida como sociedad industrial. La nueva sociedad, en contraposición, se ha denominado sociedad del conocimiento por considerar a este como un producto.

Uno de los planteamientos más importantes del nuevo modelo social que se pretende construir es el concepto de calidad. Es común observar que se anexa como exigencia a todas las acciones y propuestas que se deriven de este planteamiento, haciendo de él prácticamente la medida de todas las cosas, a través de su enunciación como filtro principal (Mora, 2003 y James, 2012).

Sobre el concepto de calidad, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, en su vigésima segunda edición (2001) maneja una serie de definiciones al respecto, entre las que se pueden mencionar: "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor", "...superioridad o excelencia", "Carácter, genio, índole", "Condición o requisito que se pone en un contrato", "Nobleza del linaje", e "Importancia o gravedad de algo".

Las definiciones anteriores no arrojan información suficiente para establecer un criterio claro y preciso sobre lo que significa el concepto de calidad; quizá la segunda definición sea la más adecuada para tratar de generar dicho criterio. A este respecto, en Wikipedia (2009) se considera lo siguiente:

La palabra calidad tiene múltiples significados. Es un conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas. La calidad de

un producto o servicio es la percepción que el cliente tiene del mismo, es una fijación mental del consumidor que asume conformidad con dicho producto o servicio y la capacidad del mismo para satisfacer sus necesidades. Por tanto, debe definirse en el contexto que se esté considerando (p. 1).

El entendimiento de que el concepto es múltiple y depende del contexto en que se utilice, aunque principalmente como medida del grado de satisfacción obtenido por quien se convierte en juzgador de lo que se considera objeto del juicio, permite a la vez comprender la confusión que surge cuando un emisor se refiere a la calidad en espera de que el receptor posea los mismos significantes. Esta situación ha facilitado el uso indiscriminado del término sin precisar los alcances que en cada contexto se buscan como indicadores (Rodríguez, 2006 y Rabel, 2007).

La evaluación se convierte en herramienta que permite comparar los resultados obtenidos, con base a un modelo (lo esperado), o como punto de partida. Por lo tanto, es una herramienta de la calidad. Sin embargo, los significantes no son compartidos por todos los actores del hecho educativo, por lo que es posible considerarlo un constructo aún en proceso. Situación preocupante sobre todo cuando la utilización del adjetivo calidad se hace de forma indiscriminada para catalogar las instituciones educativas con relación al concepto no generalizado ni compartido en sus alcances por toda la sociedad.

### **La evaluación educativa**

Por evaluación educativa se define el “Proceso sistemático y metódico, mediante el cual se recopila información "cuantitativa y cualitativa" a través de medios formales sobre un objeto determinado, con el fin de juzgar su mérito o valor y fundamentar decisiones específicas” (Glosario de términos de evaluación educativa, UNAM). Entendida como proceso e instrumento, la evaluación educativa facilita la toma de decisiones para la continuidad, corrección, mejora o eliminación de proyectos pedagógicos.

México carece de propuesta en la escena de la evaluación educativa, en todo caso participa de las elaboradas al respecto por organismos internacionales. Por esta razón adopta las formas consideradas como adecuadas a los modelos curriculares que también importa. Esta situación explica la confusión que se genera cuando se aplican las propuestas evaluativas, debido a la ausencia de referentes comunes que permitan a los aplicadores la adopción de los criterios que guían el proceso evaluativo importado.

La historia reciente en evaluación surge a principios de la década de 1990, se crean organismos como CONAEVA (Comisión Nacional de la Evaluación), el CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior) y el CIESS (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior). El origen primario de estos organismos ha sido la preocupación de las instituciones de Educación Superior por la calidad de su enseñanza; discurso que ha permeado los niveles educativos antecedentes, por lo que se constituyó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para evaluar los logros educativos en cada nivel.

A partir del 2006 se comenzó a aplicar en el país un examen estandarizado a la educación básica (en primaria: tercer, cuarto, quinto y sexto grados; en secundaria únicamente al tercer grado) pretendiendo medir los conocimientos y habilidades adquiridas por los alumnos en las asignaturas de español y las matemáticas. En 2008 se anexó la asignatura de ciencias y en 2009 se cambió por formación cívica y ética, además de su aplicación por vez primera a la educación media superior. La prueba estandarizada recibió el nombre de ENLACE por sus siglas (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). Sin

embargo, a partir de abril del 2009 se extendió la aplicación de este examen a los grupos del primer y segundo grado de la educación secundaria.

Los antecedentes inmediatos de la aplicación de este examen se pueden encontrar en la evaluación internacional PISA por sus siglas en inglés (Programme for International Students Assessment, lo que significa Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), creada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en la que México participa desde la primera aplicación, en el año 2000. Sobre lo que es PISA es posible encontrar en el portal <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> información como la siguiente:

PISA es una prueba estandarizada y global... Desde 1997 ...se aplica cada tres años a jóvenes de 15 y 16 años, en más de 60 países del mundo... la evaluación cubre las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Esta prueba busca conocer competencias y habilidades para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones relacionadas con cada una de estas áreas. ...cubre principalmente la educación media superior, en bachillerato y sus modalidades de formación técnica, y también incluye alumnos de secundarias generales, técnicas y telesecundarias. (OCDE, s/f, pp. 4-7)

La evaluación debe tener por objetivo principal la reorientación y planificación de la práctica educativa mediante el conocimiento de los procesos áulicos y el desempeño individual del alumno. Al respecto, Zabalza (citado por Casarini, 2005, p. 184) dice que “todo intento de renovación se frustraría si la evaluación sigue siendo intuitiva, centrada en la medición de resultados finales y realizada por cada profesor en la más oculta intimidad”. Las evaluaciones estandarizadas pueden convertirse en una herramienta efectiva al servicio de las escuelas y los docentes (más aún si se considera en su elaboración, aplicación y revisión las observaciones realizadas por los especialistas que han externado sus objeciones al respecto) y con ello, en instrumento que facilite la atención adecuada a las necesidades cognitivas de los alumnos. “Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente abordar todos los problemas fundamentales de la pedagogía” (Cardinet 1986, p. 335, citado por Casarini, 2005, p. 184).

Todo ello conduce a plantear la siguiente interrogante como guía de la investigación: *¿Cuáles son los usos que se dan en torno a los resultados de las pruebas estandarizadas por parte de las instituciones educativas participantes?*

### **Sustento teórico**

#### *Los exámenes estandarizados en el mundo*

Como una forma de medir los conocimientos de los alumnos en los diversos niveles educativos, se comienza a generalizar el uso de los exámenes estandarizados en todos los países, lo que ha llevado a la idea de que se realiza para garantizar la homogeneidad de los sistemas educativos en pro de la globalización económica, pues con ello se pretende que los habitantes de diversas partes del mundo presenten habilidades y conocimientos semejantes.

El objetivo de los exámenes (o tests) estandarizados es la utilización de sus resultados como apoyo para la toma de decisiones, basados en su principal distintivo: una prueba normatizada que ha sido probada en una muestra significativa con distribución normal, lo que permite realizar inferencias sobre toda la población con relación a la característica a estudiar. En el caso de las pruebas estandarizadas en educación, sobre el nivel de dominio de algunos contenidos o sobre el desarrollo de algunas habilidades específicas.

La tendencia actual genera un cambio radical en la forma como se visualizaba a la evaluación y su función dentro de los aparatos educativos: de la búsqueda de información para apoyar el aprendizaje de los alumnos a la capacitación para un mejor desempeño en la resolución de pruebas estandarizadas. De esta forma, se cree, es posible mejorar la calidad de la educación que se imparte mediante un incremento constante en los niveles de logro en el desempeño académico a través de la medición por estándares sean nacionales o internacionales, reduciendo las brechas entre los países mejor y peor calificados, alentando así la inversión extranjera.

Sobre este último punto investigadores como Felipe Martínez Rizo (2003), Daniel Koretz (2010) y Carlos Ornelas (2010), sostienen la importancia de no considerar solo a los exámenes estandarizados como la medida de lo que se logra en los aparatos educativos, por el riesgo de que los sistemas escolares se dediquen a capacitar a sus alumnos para la resolución de este tipo de pruebas, esto es prepararlos solo para su resolución (lo que se denomina *teaching to test*), dejando de lado el desarrollo de las potencialidades humanas, además por considerar que este tipo de exámenes tienden a excluir a las minorías (discurso similar plantea el investigador Hugo Aboites, 2012) en pro de las clases media-alta y alta.

Sin embargo, algunas voces a favor sostienen que este tipo de preparación capacita al alumno para enfrentar al mundo real, también que les permite el establecimiento de metas (el cuanto quieren lograr), finalmente arguyen que facilita el que los docentes puedan ser comparados entre sí, lo que los llevaría a ser más responsables de la labor que desempeñan como resultado de la transparencia y rendición de cuentas. Son finalmente estos argumentos los que han permeado las políticas educativas actuales a nivel internacional, lo que ha llevado al establecimiento de exámenes estandarizados.

Algunos de los exámenes estandarizados que se aplican tanto a nivel nacional como internacional son:

#### *Estados Unidos*

- a) GMAT. Para programas como el MBA o áreas afines a los negocios LSAT. Para los abogados o interesados en cursar maestrías en leyes. MCAT. Para los aspirantes a títulos en medicina y áreas de la salud.
- b) GRE (Graduate Record Examination) Para el resto de disciplinas incluidas las ingenierías, ciencias puras, humanidades y ciencias sociales. El GRE viene en dos modalidades: general y por áreas específicas.

Exámenes que miden las aptitudes de solicitantes para estudios universitarios

- a) SAT (Scholastic Assessment Test)
- b) ACT (American College Testing)

Para medir el dominio del idioma inglés (estudiantes internacionales)

- a) TOEFL (Test of English as a Foreign Language) Israel
- b) Meitzav: ciencias, matemáticas, lengua materna e inglés, en alumnos de educación básica

### Colombia

- a) ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento Educación Superior) Es el organismo dedicado al diseño, elaboración y aplicación de un examen de ingreso a la educación superior
- b) ECAES. Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior. Se aplica obligatoriamente a todos los estudiantes universitarios próximos a graduarse.

### México

- a) IDANIS. Examen de ingreso a la educación secundaria, mide pensamiento lógico- matemático y habilidades en la lectura
- b) ENLACE. Se aplica a la educación básica y media. Mide las asignaturas de matemáticas, español y otra adicional
- c) PLANEA. Se aplica a la educación básica y media. Su objetivo es conocer en qué medida los estudiantes logran dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria.
- d) EXCALE. Diseñado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Mide el desarrollo de competencias en la educación básica
- e) EXANI I y II. Exámenes de ingreso a la educación media, superior y estudios de posgrado.

Los usos que se dan a los exámenes mencionados van desde la búsqueda de información sobre los niveles de desempeño de los alumnos en las áreas cognitiva o de desarrollo de habilidades hasta la toma de decisiones en políticas públicas. Sin embargo, no se aprecian acciones en concreto desde los colectivos escolares con respecto a la información que sea posible obtener con las aplicaciones de estos exámenes.

## METODOLOGÍA

El estudio, tanto por la pretensión de este como por el tamaño de la población y la extensión geográfica de aplicación, se planteó desde el paradigma pospositivista dentro del enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-exploratorio. Se consideró como población para el estudio a las escuelas de educación básica de la región centro-sur del estado de Chihuahua, concretamente a los docentes, se utilizó una muestra estratificada por racimos, pues se contempló dos niveles: la educación primaria y secundaria, y dentro de los mismos el tipo de sostenimiento: particular o público, en este último caso sostenimiento tanto federal como estatal, además de la zona geográfica donde se encuentran ubicadas las escuelas: rural o urbana.

En la aplicación de los instrumentos se consideró como participantes a docentes de los grados del 3º a 6º grado en la educación primaria, y de 1º a 3º en la educación secundaria, así como al personal directivo y de inspección escolar, en el caso de la educación pública. Para la educación de sostenimiento particular sólo se contempla a los docentes y personal directivo correspondiente a los grados y niveles educativos mencionados anteriormente.

El total de participantes, de acuerdo con la información de los estadísticos proporcionados de las oficinas administrativas, en la región centro-sur se conforma por 1717 docentes, de ellos se considera una muestra de 16.6% que equivale a 316 docentes, con lo que es posible establecer un margen de error de +/-5% (según García Fernando, 1999, como se cita en Guzmán & Alvarado, 2009, p. 63). En el *Cuadro 1* se aprecia la distribución de la población docente, y de ella es posible desprender los porcentajes de cuota que corresponde a cada estrato, para conformar el aporte a la muestra total.

**Cuadro 1. Población y muestra de la región centro-sur del estado de Chihuahua**

	<i>Total Subniveles primaria y secundaria</i>	<i>%</i>	<i>Cuota</i>	
<i>Primaria</i>	Rural	302	17.6	55
	Urbana	923	53.8	162
	Particular	7	0.4	4
<i>Secundaria</i>	Rural	86	5.0	15
	Urbana	382	22.2	70
	Particular	17	1.0	10
	<b>Total</b>	<b>1717</b>	<b>100.0</b>	<b>316</b>

Los instrumentos que se elaboraron exprofeso para la recogida de datos en la presente investigación consistieron en:

- Una escala de Diferencial Semántico con 45 ítems, dividida en tres apartados: ámbito pedagógico (con 20 ítems), ámbito organización y administración escolar (con 17 ítems) y ámbito proyección a la comunidad (con 8 ítems). Cada ítem presenta 5 opciones de respuesta construida como escalas continuas (totalmente, parcialmente, indiferente, parcialmente y totalmente) brindando la posibilidad al lector de elegir el grado que considere más acorde a su forma de pensar.
- Un cuestionario de opción múltiple conformado por 17 ítems, dividido en los mismos apartados de la escala, correspondiendo al primer ámbito 7 ítems, 8 al segundo y 2 al tercero.
- Una escala Likert de 15 ítems, con 5 grados de opción –escalas continuas– (totalmente, parcialmente, indiferente, parcialmente y totalmente). La pretensión de esta escala lo fue el explorar las opiniones que tienen los docentes sobre las pruebas estandarizadas.

El proceso de validación de los instrumentos se realizó al exponerlo al escrutinio de tres investigadores, quienes efectuaron labores de jueceo, dos de ellos en forma conjunta. Las observaciones llevaron a la reelaboración del instrumento en dos versiones (ambas con un total de 73 ítems en el cuerpo del cuestionario más 7 con fines estadísticos, el incremento del número de ítems se debió a la redacción de algunos de ellos como de doble cañón, por lo que se sugirió su separación).

Las versiones se conformaron en dos escalas, una de ellas de Diferencial Semántico con un anexo Likert y la segunda completamente Likert. Estas versiones se sometieron a la revisión de dos docentes de educación primaria (uno de ellos estudiante de doctorado y el otro con grado de maestría y catedrático de la UPNECH Campus Delicias) para detectar aquella que fuese considerada como de mayor facilidad para su resolución, coincidiendo ambos en la escala Likert, también se solicitó su colaboración para detectar aquellos ítems cuya redacción fuese confusa, sugiriendo cambios de redacción en los ítems 3, 8, 9, 57 y 71 (a excepción del 71, los demás fueron realizados).

Para el pilotaje del instrumento resultante, se consideró pertinente recurrir a docentes tanto de educación primaria como secundarias pertenecientes a los subsistemas federalizado y estatal, aplicando a un total de 39 cuestionarios, los valores de los ítems oscilan entre 1 y 5 (que se corresponden desde “Totalmente



en desacuerdo” hasta “Totalmente de acuerdo”). El nivel de confiabilidad obtenido en el pilotaje fue un valor Alfa de Cronbach de 0.946.

## RESULTADOS

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en los municipios de Meoqui, Julimes, Delicias, Saucillo y Rosales (del estado de Chihuahua, México), tanto en las zonas urbanas como rural. La aplicación no se realizó al total de la planta docente de las instituciones visitadas, dado que se consideró pertinente por parte del investigador la participación voluntaria en el ejercicio, garantizando en todo momento el anonimato de los sujetos.

Se encuestaron un total de 372 docentes, de los cuales el 32% pertenece al sexo masculino, mientras que del sexo femenino respondieron la encuesta un total de 253 (68%). Acorde a los resultados obtenidos, el 95% de los encuestados labora en alguna institución pública, mientras que 5% de ellos se desempeñan en la educación de sostenimiento particular. Según la función que desempeñan en la institución, el 91% lo hace frente a grupo, mientras que el 7% es directivo escolar y el 2% labora como Asesor Técnico Pedagógico.

En el estado de Chihuahua el sector educativo público se divide en servicios estatales y servicios federalizados. La información arrojada por el instrumento de recolección especifica que el 77% laboran para el subsistema federal, el 20% lo hace para el subsistema estatal y el 3% restante corresponde a los docentes que prestan sus servicios para el sector de sostenimiento particular.

La encuesta fue dirigida a docentes de educación básica y se solicitó que especificaran para que nivel laboran: primaria o secundaria. Los datos obtenidos informan que el 86% ejerce en la educación primaria, mientras que el 14% lo hace para la educación secundaria. En la educación primaria (331 docentes), el 89% de los encuestados corresponde a instituciones de organización completa (como mínimo 6 grupos escolares más director técnico), el 11% restante son de organización incompleta (de 1 a 5 grupos, con director escolar comisionado).

La educación secundaria se clasifica en secundarias generales, técnicas y telesecundarias. En relación con el total de docentes pertenecientes al subsistema de educación secundaria, el 29% corresponde a secundarias generales, el 57% a secundarias técnicas y el 14% a telesecundarias. Por la ubicación geográfica, el 48% de las instituciones donde laboran los docentes se encuentran en la zona urbana, mientras que el 52% se localiza en zonas rurales.

Respecto a la antigüedad en el servicio (elemento que se consideró pertinente para analizar las opiniones con respecto a las pruebas estandarizadas en relación con los años laborados), se observa que en la muestra la antigüedad en el servicio fluctúa entre 1 y 33 años. Esto es, hay docentes con bastante experiencia (algunos incluso posteriores a edad de la jubilación) y otros que apenas inician; la media de los datos se situó en los 12 años de servicio. La muestra presenta una moda (36 docentes) de 10 años, pero otro grupo de edad con una frecuencia muy cercana a las obtenidas en la moda (32 docentes con 20 años de servicio). La mediana de los datos es de 11 años. El porcentaje acumulado a los 5 años es de 27% del total de la muestra, a los 10 años de 48%, a los 20 años del 87% y a los 25 años el 94% de los docentes.

De los datos emitidos en los párrafos anteriores es posible realizar algunas deducciones:

1. La participación fue mayoritaria en el género femenino, con un 67% del total encuestado (cifra mayor al 51% correspondiente a la proporción de la población para el sexo femenino según datos del INEGI en 2010). Se observa una mayor disposición de las mujeres para la colaboración en este tipo de ejercicios (inferencia emitida por la participación voluntaria).
2. La edad promedio de los participantes, así como los años de servicio, sitúan a los docentes dentro del rango de los 30 a 42 años de edad, con una antigüedad que oscila entre los 10 y los 22 años. Ello permite suponer experiencia acumulada, elemento necesario para considerar sus puntos de vista sobre las pruebas estandarizadas.
3. Las instituciones a las que pertenecen los docentes encuestados son mayoritariamente de sostenimiento público, y su ubicación se distribuye prácticamente de forma equitativa entre la zona urbana y la rural.

El procesamiento de los datos arroja, en relación con las medias de los 73 indicadores de la variable de estudio, la siguiente información: en 7 de los 73 ítems el valor de la media es inferior a 2.5 (es decir, un 10% de los reactivos se concentra en valores de las medias inferiores al punto medio del intervalo); en 38 ítems (52%) el valor de la media es mayor a 2.5 pero inferior a 3.75; mientras que 28 indicadores (38%) poseen una media superior a 3.75. El valor máximo alcanzado fue de 4.6 y el valor mínimo correspondió a una media de 1.3.

Dos indicadores se encuentran con valores inferiores a 2 (lo que implica su total desacuerdo a dichas afirmaciones), y corresponden a “Las pruebas estandarizadas contemplan el contexto social del alumno” y “Las pruebas estandarizadas consideran a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales”. Por su parte, el valor más alto correspondió sólo a un ítem de la variable de estudio. En la tabla 2 se muestran los indicadores que resultaron más altos., mientras que la tabla 3 informa sobre los indicadores con los valores más bajos.

### **Análisis de la variable Usos que se dan a los resultados de las pruebas estandarizadas**

Como puede apreciarse en el *Cuadro 2*, el valor más alto se relaciona con el indicador “Las deficiencias en la comprensión lectora tienen efecto negativo en el desempeño de los alumnos y sus resultados en las pruebas estandarizadas”, con una media correspondiente de 4.6; tal valor de la media establece que los docentes están prácticamente en total acuerdo con la afirmación. Llama la atención que los indicadores posicionados en 1 y 2 conciernen a la dimensión “Organización y Administración Escolar”, y que los restantes pertenecen a la dimensión “Pedagógica”. Los docentes no consideraron dentro de los ítems más altos alguno correspondiente a las dimensiones “Proyección a la comunidad” y “Opiniones docentes”.

**Cuadro 2. Indicadores que resultaron más altos**

<i>No.</i>	<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
1.	Las deficiencias en la comprensión lectora tienen efecto negativo en el desempeño de los alumnos y sus resultados en las pruebas estandarizadas	4.6	.82
2.	La estructura de las pruebas estandarizadas provoca cansancio en el alumno, lo que lo conduce a resolver al azar	4.4	1.08
3.	El diseño de estrategias de comprensión lectora para retroalimentar a los alumnos con bajos resultados en las pruebas estandarizadas es fructífero	4.2	1.13

4.	El diseño de estrategias de fortalecimiento a la comprensión lectora para retroalimentar grupos con bajos resultados en las pruebas estandarizadas es fructífero	4.1	1.13
5.	Dedicar un alumno monitor para auxiliar a los alumnos con mayores dificultades es una acción útil	4.1	1.15
6.	El diseño de actividades que fortalecen la comprensión lectora facilita la obtención de resultados positivos en las pruebas estandarizadas	4.1	1.08

También se desprende del *Cuadro 2* que los indicadores 1, 3, 4 y 6 se refieren a acciones sobre los niveles de comprensión lectora de sus alumnos: el primer indicador atribuye a las deficiencias de los alumnos en este rubro los resultados negativos en las pruebas estandarizadas. Al respecto, los docentes consideran como acciones que permiten incrementar los resultados el diseño de estrategias para ser aplicadas a nivel individual, grupal e incluso escolar (se corresponden con los ítems 3, 4 y 6).

El valor de la media del indicador más alto hace posible inferir que aproximadamente un 80% de los docentes están completamente de acuerdo con esa afirmación, por lo que es factible preguntarse sobre la eficiencia de programas, tanto nacionales como estatales, es decir: ¿En qué proporción son efectivos los programas para incrementar los niveles de comprensión lectora de los alumnos de educación básica? De la misma manera se puede plantear la interrogante: ¿Qué relación existe entre los niveles de comprensión lectora de los alumnos y sus resultados en las pruebas estandarizadas?

En el indicador 2, con un valor de la media de 4.4, los docentes informan que “la estructura de las pruebas estandarizadas provoca cansancio en el alumno, lo que lo conduce a resolverla al azar”. Ello permite plantear interrogantes como: ¿El incremento en los niveles de comprensión lectora en los alumnos tiene relación con la disminución de resolución al azar de las pruebas estandarizadas?, ¿los niveles de comprensión lectora en los alumnos tienen relación con la resolución al azar de las pruebas estandarizadas?

Las interrogantes obtenidas de la información mostrada en la tabla 2 reducen los niveles de acción a la escuela, y concretamente al aula, donde es posible su respuesta. Aunque no es privativo de ese espacio, es ahí donde se pueden observar los procesos para medir sus efectos con diversos instrumentos, entre ellos las pruebas estandarizadas. De lo anterior se puede deducir que las acciones que los docentes consideran de mayor importancia se remiten al área de influencia inmediata: la escuela y sus actores principales.

Los indicadores con los valores más bajos consideran ítems de dos dimensiones, distribuidos de la siguiente manera: los indicadores 1, 2, 3 y 4 pertenecen a la dimensión “Opiniones docentes”; y el ítem 5 corresponde al ámbito “Pedagógico”. El indicador más bajo presenta una media de 1.3, con lo que los docentes manifiestan su total desacuerdo a la afirmación presentada y que corresponde a “La redacción de las pruebas estandarizadas considera a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales”. En la tabla 3 se muestran los ítems de menor valor en el promedio de respuestas.

Ninguno de los indicadores sobrepasa como valor de media el 2.8, de lo que puede desglosarse que los docentes fluctúan entre el “totalmente en desacuerdo” y “parcialmente en desacuerdo”.

Del *Cuadro 3* es posible desprender que los docentes guardan opiniones que consideran a las pruebas estandarizadas como inapropiadas para evaluar a todos los alumnos del Sistema Educativo Nacional, pues desde su perspectiva este ejercicio segrega a los alumnos al no contemplar los contextos diversos de donde provienen, es decir, consideran que las pruebas estandarizadas son injustas, pues mide a todos los alumnos por igual, lo que lleva a medir las diferencias como igualdades. Esto último coincide con lo expresado por Aboites (2012), con lo que se puede concluir que la atención de las diferencias como igualdades no hace sino acrecentar a las primeras dado que no se otorga a cada alumno lo que pedagógicamente necesita para su crecimiento intelectual, sino a todos lo mismo, evitando así el pleno desarrollo de las potencialidades.

**Cuadro 3. Indicadores con los valores mínimos**

<i>No.</i>	<i>Ítem</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
1.	La redacción de las pruebas estandarizadas considera a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales	1.3	0.93
2.	Las pruebas estandarizadas contemplan el contexto social del alumno	1.8	1.25
3.	En la redacción de las pruebas estandarizadas se utiliza un lenguaje apropiado para la edad del alumno	2.2	1.45
4.	Las pruebas estandarizadas presentan cuestionamientos bien planteados	2.5	1.40
5.	A los alumnos con los resultados más bajos en las pruebas estandarizadas se les brinda auxilio en mi institución diseñando actividades individuales	2.7	1.54

La afirmación de que los docentes consideran a las pruebas estandarizadas como inapropiada para evaluar a todos los alumnos se sostiene con los indicadores: “La redacción de las pruebas estandarizadas considera a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales”, “Las pruebas estandarizadas contempla el contexto social del alumno” y “En la redacción de las pruebas estandarizadas se utiliza un lenguaje apropiado para la edad del alumno”; los valores de las medias correspondientes son 1.34, 1.81 y 2.19, de lo cual se desprende que los docentes se encuentran mayoritariamente en total desacuerdo con las afirmaciones anteriores. Sin embargo, es posible anteponer que las pruebas estandarizadas es una evaluación de tipo externo, por lo que se considera como no participativa, ya que es realizada por agentes que no pertenecen a la situación que es objeto de evaluación.

El ítem “Las pruebas estandarizadas presenta cuestionamientos bien planteados”, corresponde una media de 2.5, con lo que los docentes establecen como problema el tipo de redacción del examen. Conviene aclarar que las pruebas estandarizadas se consideran como una prueba criterial, es decir, que pretende medir los niveles de logro obtenidos por cada alumno con base en los objetivos planteados por el Sistema Educativo para cada grado escolar, y en ello se incluyen los tipos de expresión verbal que el estudiante debe dominar, de acuerdo con las exigencias planteadas por organismos internacionales como la UNESCO.

### **Principales hallazgos de la variable “Usos que se dan a los resultados de los exámenes estandarizados”**

Los hallazgos se organizan y se presentan con base en las dimensiones de la variable para cada tipo de educación, de esta forma se facilita la comparación dentro del mismo tipo, así como entre tipos. Aunque la pretensión no es señaladora, la intención manifiesta es un rápido balance.

## Escuelas de bajo rendimiento

### *Dimensión Pedagógica*

1. Los docentes reconocen que han mejorado los resultados en posteriores aplicaciones cuando se compromete académicamente al padre de familia y al alumno. Es decir que la participación activa en el proceso de formación de los alumnos debe incluir tanto a los padres de familia como a los docentes. El alumno aprende siempre y en todas partes, las acciones académicas no deben reducirse solamente al espacio escolar.
2. Antes de la aplicación de los exámenes estandarizados se realizan repasos de los contenidos vistos mediante dos acciones específicas dentro del plan de clase: el diseño de actividades especiales (es decir, se dedica un tiempo exclusivo para dichas actividades) y la inserción de los contenidos que fueron detectados con resultados deficientes en la aplicación anterior para reforzarse durante el desarrollo de las clases regulares. Aunque esta medida puede considerarse como una forma de garantizarse una probable mejora en los resultados del grupo y/o la institución lleva a la emisión de datos falsos, pues no se corresponden a los conocimientos reales de los alumnos, sino solo a lo adquirido o desarrollado para la resolución de la prueba, es decir con ello se mide únicamente una preparación para un examen.
3. Una vez son conocidos los resultados de la aplicación del examen estandarizado, estos pueden ser o no son utilizados como un diagnóstico de los niveles de conocimiento de cada uno de los alumnos que integran al grupo escolar, con lo que se haría posible la atención de las necesidades cognitivas y de habilidades de cada estudiante. Esto es relevante ya que uno de los objetivos de los exámenes estandarizados es que se convierta en un diagnóstico de las necesidades académicas de los alumnos (en forma individual, así como de los conjuntos: los grupos y la escuela) con lo que se brinda información directa a las instituciones educativas, de ello es posible desprender acciones concretas para resarcir dicha necesidad, sin embargo, la información emitida no se utiliza en este sentido.
4. No se realizan adecuaciones metodológicas dentro de los planes de clase con la intención de atender a los alumnos y/o grupos con resultados bajos. Como puede apreciarse, el presente hallazgo guarda relación directa con el anterior y puede contemplarse como una consecuencia lógica: si no se utilizan los resultados como diagnóstico de los niveles de conocimiento de los alumnos difícilmente se podrán realizar adecuaciones metodológicas para su atención, es decir, no se considera como prioritaria la atención de las deficiencias mostradas por dichos alumnos y se le inserta al trato pedagógico de un estudiante promedio.

### *Dimensión Organización y Administración Escolar*

1. Después del análisis de los resultados se opta por preparar a los alumnos para el próximo examen, actividad a la que se dedican algunos días o semanas previas a su aplicación y que para ello se realizan adaptaciones, bien desde el propio plan de clase e incluso de las formas de evaluación.
2. No se considera como prioritaria la atención de las deficiencias mostradas por los alumnos que obtienen los resultados más bajos, por lo que no se aprovecha la oportunidad que brinda los exámenes estandarizados como una medida de diagnóstico sobre los niveles de conocimiento mostrado por los alumnos.
3. No se estiman estrategias que permiten atender a los alumnos que han presentado resultados bajos en aplicaciones anteriores. Esta acción que puede permitir prevenir la eventual repetición en cuanto al resultado del examen de cada alumno, no es considerada como posibilidad metodológica.

### *Dimensión Proyección a la comunidad*

1. La mayoría de las instituciones de sostenimiento público presentan poco desarrollada la habilidad para hacer uso de los resultados favorables en diversos eventos, con lo que sería posible realizar acciones de autopromoción y con ello posicionarse ante la opinión pública como una opción de excelencia académica. Dar a conocer los resultados, no son comunes en las instituciones educativas públicas.
2. Los logros académicos, en caso de existir, no se extienden fuera del área de la misma institución, incluso quizás no trascienden las propias aulas; es poco común la felicitación a alumnos con logros sobresalientes y a sus padres. Sin embargo, resulta más preocupante el que las intuiciones de sostenimiento público se muestren reacias a compartir los logros con sus propios alumnos, esto debido a que el sentimiento de pertenencia hacia un grupo se genera cuando se sabe parte de un conjunto triunfador lo que lleva a la búsqueda como consecuencia de más triunfos en el futuro, por lo tanto no se aprovechan los logros obtenidos para generar en los alumnos, los padres y los propios docentes el orgullo de pertenencia con base en los propios logros.

### *Dimensión Opiniones docentes sobre los exámenes estandarizados*

1. Los docentes guardan opiniones que consideran a los exámenes estandarizados como inapropiados para evaluar a todos los alumnos del Sistema Educativo Nacional, desde su perspectiva este ejercicio segrega a los estudiantes al no contemplar los contextos diversos de donde provienen, es decir, desde su perspectiva los exámenes estandarizados son injustos, pues miden a todos los alumnos por igual, lo que lleva a medir las diferencias como igualdades. La opinión vertida por los docentes manifiesta su preocupación por una evaluación que consideran como discriminatoria de las diferencias al medir a todos por igual, sin embargo esta opinión no se corresponde con la acción realizada por los mismos, es decir, en las instituciones educativas no se hace uso de los resultados como un diagnóstico de los y por ello tampoco se realizan las adecuaciones metodológicas que permitirían su atención desde las diferencias. No hay correspondencia entre la opinión y la acción.
2. Los docentes estiman que los niveles de comprensión lectora de los alumnos pueden favorecer u obstaculizar la obtención de buenos resultados en los exámenes estandarizados, y en ese sentido, externan que su fortalecimiento tanto a nivel individual (alumno) como grupal originan la consecución de mejores resultados.
3. Los docentes consideran una relación causal directa entre los niveles de logro en los exámenes estandarizados y los niveles de comprensión lectora de sus alumnos, es decir, a mayores niveles de comprensión lectora corresponden mayores niveles de logro en estas pruebas.

La información anterior sugiere que los estudiantes con mayores niveles de comprensión lectora obtienen mejores resultados en los exámenes estandarizados, resulta interesante este planteamiento, podría comprobarse detectando con anticipación a la aplicación a un grupo de alumnos que presenten niveles altos de comprensión lectora (con base en el uso de test para este fin) y recolectando el resultado correspondiente de los exámenes estandarizados cuando se emiten, para comprobar o disprobar la conjetura anterior.

## Escuelas de alto rendimiento

### *Dimensión Pedagógica*

1. Utilizan los resultados de la prueba como diagnóstico para diseñar los planes de clase, es decir se consideran como insumos que aportan la información sobre los niveles de conocimiento de los alumnos, mismos de los que deberá partir el educador para elaborar sus planes de clase.
2. Se aplican exámenes bimestrales adaptados al formato de los exámenes estandarizados, así como la resolución de ejercicios previos. De esta forma la mecánica para la resolución de exámenes de selección múltiple se vuelve accesible a todos los alumnos, dado que comienzan por conocer su estructura y procedimientos para resolverlos, lo que reditúa en una reducción de los tiempos necesarios en las aplicaciones posteriores.
3. Como acciones correctivas: se establecen compromisos de mejora académica, tanto con el alumno como con el padre, se diseñan adecuaciones metodológicas específicas para la atención de los estudiantes y/o grupos que presentan mayores deficiencias, y se hace uso de monitores para brindar auxilio a aquellos que lo necesiten. Las acciones enunciadas facilitan la atención de las necesidades desde la escuela y con alcance hasta el hogar.

### *Dimensión Organización y Administración Escolar*

1. En la elaboración del Plan de Mejora los resultados de los exámenes estandarizados se utilizan como diagnóstico y como insumo para la detección de contenidos de bajo índice de resultado, con lo que se diseñan estrategias para abordarse durante el ciclo escolar.
2. En el diseño del Proyecto Escolar, la información obtenida se utiliza como diagnóstico, como referencia estadística y para establecer las metas. En el Proyecto Escolar se establecen los objetivos que se trazan para la institución educativa, por ello se hace necesario que toda la información que arroja un instrumento de medición de los dominios de los conocimientos de los alumnos, sea considerada como una de las herramientas del diagnóstico del estado que guarda la escuela, para que en conjunto con las demás herramientas se presente el panorama más amplio de las necesidades de atención en cada ámbito que la estructura, lo que permite la planificación para dar solución a las necesidades.

### *Dimensión Proyección a la comunidad*

1. Acciones de Reconocimiento: la emisión de felicitaciones tanto a los alumnos como a sus padres, es decir se reconoce el logro obtenido por los alumnos, mismo que se extiende a la familia a la que pertenece el alumno a través de sus padres. La generación de sentimientos de pertenencia y orgullo a una institución educativa parte de la seguridad que se genera sobre la calidad de la misma, pero se acrecienta en la medida que se hace partícipes a los alumnos y padres de familia de los logros obtenidos, por esta razón el que se haga parte de ellos a los padres de familia a través de las felicitaciones, redundando en la sensación de seguridad sobre la opción que se eligió para la educación de sus hijos, al mismo tiempo crea en el alumno el sentimiento de compromiso para la continuación de los logros en lo futuro.
2. Acciones de Comunicación: entrega de obsequios a los alumnos con los mejores resultados, que también son utilizados para proyectar a la institución a la comunidad a la que pertenece, así como a la sociedad en general. El concepto actual de escuela obedece a la visión empresarial de la imagen para la venta. En este sentido la entrega de obsequios a los estudiantes con altos niveles de logro lleva a que se considere a la institución como triunfadora y por añadidura de igual manera

a quienes se encuentran ahí. De esta forma también es posible la generación de identidad y el orgullo de pertenencia a un grupo, en concreto a la institución educativa.

### LITERATURA CITADA

- Aboites Aguilar, H. (2012). *La disputa por la evaluación en México: historia y futuro*. El Cotidiano [en línea] 2012, (Noviembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 1 de enero de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32525230002> ISSN 0186-1840
- Annan, K. (2009). *¿Qué es la globalización?* Consultado el 8 de abril del 2009 en <http://www.azc.uam.mx>
- Bonafeld, W. (2001) octubre. *Las Políticas de la Globalización: Ideología y Crítica*. Globalización Revista Web mensual de Economía, Sociedad y Cultura.
- Cano, W. (2001). *Soberanía y Política Económica en América Latina*. Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional.
- Casarini Ratto, M. (2005). *Teoría y Diseño curricular*, 2ª ed. México: Trillas.
- Díaz, R. O., Muñoz, R. S. y Traverso, M. C. (2003). *La globalización ¿una encrucijada a la soberanía de los estados?* VI Congreso Nacional de Ciencia Política, Universidad Nacional de Rosario.
- Guzmán Arredondo, A. & Alvarado Cabral, J. J. (2009) *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Durango, Dgo. Asociación de investigadores en Ciencias de la Educación.
- INEE. (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)*. Documento Rector de PLANEA. Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. México.
- James, D. (2012). *Globalización: Dejando atrás a la OMC*. Caracas, Venezuela.
- Koretz, D. (2010). *El ABC de la evaluación educativa*. Translated by Maria Elena Ortiz Salinas. Mexico: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval). Originally published as *Measuring Up* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008). En <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:33797646>
- Limdbloom, C. (1999). *El Estado y la economía moderna*. Conferencia en el III Encuentro Internacional 1999: Economía y Derecho Constitucional, Caracas
- Martínez Rizo, F. (2007). *El INEE y la investigación educativa*. Colección cuadernos de investigación. Cuadernos técnicos, No. 28. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. México.
- Mora Castro, E. (2003). *Globalización y Estado Nación*. Revista Rombus, Apuntes para las II Jornadas Universitarias de Derecho, Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología.
- OCDE. (s/f). *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?*. En <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Ornelas, C. (2010). *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica. México. D.F.
- Pérez Baltodano, A. (1997). *Globalización, ciudadanía y política social en América Latina: tensiones y contradicciones*. Nueva Sociedad, Caracas.
- Rabel, B. (2007). *La crisis del Estado: soberanía vs globalización*. Y la salida cooperativista, Aporrea, Caracas, Venezuela.
- Rodríguez Cáceres, G. (2006). *La soberanía en tiempos de globalización*. Bolpress, La Paz, Bolivia.
- Sánchez, S. (1999). *Libertades económicas, medios de comunicación y derecho constitucional comparado*. Conferencia en el III Encuentro Internacional 1999: Economía y Derecho Constitucional, Caracas.
- UNAM. *Glosario de términos de evaluación educativa*. Consultado el 1 de abril del 2009, en <http://www.evaluacion.unam.mx>
- Wikipedia. (2009, 9 de abril). *Calidad*. Fecha de consulta: abril 1, 2009 en <http://es.wikipedia.org>