

TIPOS DE EVALUACIÓN APLICADOS AL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE: UNA PRECISIÓN CONCEPTUAL Y OPERATIVA.

Virginia Aguilar Davis
Carlos Hernández Rodríguez

Resumen

La complejidad en la sociedad del conocimiento, hace de la evaluación un reto mayor para los docentes. Al respecto, la comprensión diferenciada de la *evaluación en, del y para el aprendizaje*, así como de los diferentes tipos de evaluación, puede ser una herramienta útil para que los docentes organicen, planifiquen y ejecuten mejor la tarea de evaluar en el ámbito del aprendizaje, por ejemplo. Para ello, una ampliación conceptual y operativa se hace necesaria, puesto que en algunos casos, se emplean de manera indistinta: evaluación final y sumativa, evaluación procesual y formativa, así como evaluación inicial y diagnóstica. Si bien teóricamente no suelen establecerse diferencias radicales entre estos tipos de evaluación, en este texto se insiste en una conveniente separación operativa de tales procesos en la cotidianeidad escolar. Se plantea también, la necesidad de determinar previamente los puntos de referencia, en el caso de las evaluaciones interna, externa, global y parcial; así como de considerar la cantidad de componentes y no la temporalidad en éstas dos últimas.

Palabras clave: Evaluación, aprendizaje, docencia.

Introducción

Más allá de la sociedad de la información; las sociedades del conocimiento y la innovación presentan necesidades, características y condiciones complejas, generando nuevos retos a los sujetos implicados en la educación formal: autoridades, docentes, alumnos. Tales retos se enfocan, entre otros, a la necesidad de que los docentes enseñen a estudiar y los alumnos aprendan a aprender (Castillo y Polanco; 2005). Así, el aprendizaje permanente se convierte en una competencia indispensable dentro del proceso formativo de sujetos capaces de satisfacer las demandas tanto socio-laborales, como personales.

Entre los diversos medios que habrán de permitir el desarrollo de esta competencia, sin lugar a dudas se encuentra la evaluación, siendo concebida en el ámbito educativo, como un proceso sistemático y continuo que, mediante técnicas e instrumentos confiables, permite obtener información para emitir juicios de valor y tomar decisiones de mejora, complementándose con la retroalimentación a los evaluados y sirviendo como base para la regulación y autorregulación de los aprendizajes. Sin embargo, este proceso se convierte hoy, en un mecanismo complejo y ambicioso, pues se espera que a partir de él sean valorados ciertos aprendizajes (conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes o competencias) adquiridos por los individuos inmersos en un contexto social diverso, cambiante, exigente y voluble; así como que fundamente decisiones que impactarán a los evaluados en diferentes facetas de su vida: académica, social, familiar, laboral, e incluso emocional.

Además de lo anterior, entre diversas problemáticas asociadas a las prácticas evaluativas, se advierte una doble orientación: por un lado, las pruebas de gran alcance que miden conocimientos a escala nacional e internacional, homogeneizando los saberes; mientras por otro, las prácticas de evaluación desde un enfoque comprensivo, en donde se privilegia el aprendizaje contextualizado bajo principios de respeto a la diversidad. Ante esta disyuntiva, la evaluación de los aprendizajes se hace más

compleja y en ciertos aspectos, incluso complicada para el docente, quien cada vez más requiere de elementos precisos que le clarifiquen esta labor.

Por ello, se hace necesario revisar y replantear algunas prácticas evaluativas, así como brindar elementos desde el punto de vista teórico y también práctico, que le clarifiquen al docente, y de ser posible le faciliten, tan importante tarea. Entre varios elementos de este campo, que vale la pena abordar y, por ende precisar, se encuentran los tipos de evaluación, pues constituyen, además de un cuerpo conceptual, un elemento metodológico a partir del cual se definen evaluadores, evaluados, estrategias, técnicas, instrumentos y momentos en que será realizado este proceso.

Al respecto, Casanova (1995), y Castillo y Cabrerizo (2003) ofrecen una amplia clasificación sobre los tipos de evaluación que pueden emplearse en diferentes ámbitos educativos, tal clasificación ha sido de utilidad para poner en práctica estrategias evaluadoras que facilitan la toma de decisiones. Por su parte, otros autores como López (Coord.) (2009) y Perrenoud (2008), han profundizado en el análisis de un tipo de evaluación específica, como en la formativa, por ejemplo. Con base en estas aportaciones, el presente documento plantea la necesidad de precisar algunos límites conceptuales de los tipos de evaluación propuestos, así como de realizar algunas precisiones que pueden facilitar su aplicación práctica en el ámbito del aprendizaje, lo cual no excluye a los ámbitos institucional, curricular y docente.

Se espera que, a partir de la descripción conceptual de tales categorías, puedan ofrecerse elementos operativos de interés y utilidad para los docentes que pretenden hacer de la actividad evaluadora, un medio para optimizar y regular el aprendizaje de sus alumnos, así como para promover la autorregulación en los mismos, a fin de favorecer entre ambos procesos, la capacidad para aprender permanente. También pretendemos ofrecer una herramienta de utilidad en el momento de comunicar y organizar actividades de evaluación en el colectivo académico, puesto que evaluar en *solitario*, ha propiciado la generación de diferentes lenguajes en los contextos

escolares, así como también que los evaluados desarrollen capacidades de *adaptación* y *supervivencia* frente a una gama amplia de sistemas de evaluación discrepantes.

La evaluación del, en y para el aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje depende del concepto mismo que se tenga de aprendizaje; por lo que resulta necesario hacer a un lado las concepciones principalmente memorísticas, que concebían a la evaluación como una herramienta de control y como un paso terminal y unidireccional del proceso educativo, para dar cabida a concepciones más actuales, acordes con enfoques que priorizan la reflexión, la metacognición, la resignificación y la transformación del conocimiento y del sujeto evaluado, en el afán de posibilitar el desarrollo pleno de las potencialidades humanas con equidad y respeto a las garantías individuales dentro de esta comunidad global y diversa.

Por lo tanto, antes de abordar el tema motivo de este texto, resulta conveniente, y diremos necesario, ofrecer otra breve clarificación de conceptos que sustentan de fondo a los tipos de evaluación, insistiendo en la necesidad de que el docente conciba a la evaluación como un medio para el aprendizaje y no como un fin de éste; es decir, precisar la diferencia entre *evaluar el aprendizaje*, *evaluar en el aprendizaje* y *evaluar para el aprendizaje*.

La primera dimensión hace alusión al **objeto** específico de la evaluación que el profesor realiza: el aprendizaje, sea éste de conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas o competencias. Esta dimensión, ha sido abordada ampliamente por autores como: R. Hills, 1982; Santos, 1996; Lafrancesco, 2004; Valdéz y Pérez, 2003; Ahumada, 2005; Zarzar, 2005, quienes desde diferentes contextos y perspectivas, han analizado la problemática que esta concepción de evaluación conlleva, y han aportado elementos significativos para practicarla.

La segunda dimensión, corresponde al **momento** en que el docente evalúa, siendo conveniente con fines de regulación y autorregulación, que ésta se de a lo largo del proceso mismo en que se desarrolla el aprendizaje. Ya varios autores (Castillo y Cabrerizo, 2003; Flórez, 2000; Rosales, 2000; Perrenoud, 2008) se han referido ampliamente a los beneficios y características, en este caso, de la evaluación procesual y formativa.

Por otra parte, la evaluación *para el aprendizaje*, destaca uno de los **finés** (el más importante) de ésta que es el aprendizaje mismo. Si bien, esta dimensión como función de la evaluación ha sido menos abordada en la bibliografía evaluativa (García – Coordinador-, 1999) se considera fundamental en todo momento de la evaluación. En tal sentido, Pozo menciona “Se potencia la evaluación como mecanismo no sólo para el cambio, sino también para el aprendizaje estratégico. La evaluación, a través de la autorregulación, es una muy buena estrategia de aprendizaje tanto para alumnos como para profesores. La evaluación se convierte, en definitiva, en el principal motor del aprendizaje” (Pozo, 1999, 2001, p.4-5). Particularmente, a partir de la toma de decisiones necesarias para la mejora, esta dimensión constituye el eje principal de la evaluación para el ámbito que nos ocupa.

En definitiva, el docente juega un papel crucial frente a estas dimensiones, puesto que él mismo debe ser competente para evaluar el aprendizaje; Cázares y Cuevas llaman a esta capacidad: metacompetencia (Cázares y Cuevas, 2008). El docente debe poseer conocimientos, aptitudes, destrezas, habilidades y actitudes para la selección apropiada de las estrategias y técnicas de evaluación, así como el diseño (o selección) de los instrumentos necesarios para evaluar el aprendizaje en sus alumnos, en un contexto específico. Debe de tener también disposición y habilidad para retroalimentar oportunamente a los alumnos, así como para elaborar los juicios de valor pertinentes, tomar las decisiones y hacerlos partícipes de su propio proceso de aprendizaje y evaluación. Hetero, auto y coevaluación, concebidas como procesos simultáneos o complementarios, deben ser la base para dinamizar la regulación (ejercida por el docente) y la autorregulación (ejercida por el alumno).

Lo anterior implica un gran reto para los profesionales de la docencia y para las instituciones educativas; por ello a manera de herramientas conceptuales (con miras a convertirse en operativas), se presentan a continuación algunas precisiones con base en los tipos de evaluación definidos por Casanova (1995), Castillo y Cabrerizo (2003), principalmente.

Tipos de Evaluación Aplicados al Ámbito del Aprendizaje

La evaluación educativa ha sido clasificada de varias formas, empleando para ello diversos criterios. Casanova (1995) ofrece una clasificación de los tipos de evaluación, orientados al ámbito institucional, por ejemplo; posteriormente Castillo y Cabrerizo (2003), amplían esta clasificación, orientándola hacia la evaluación del aprendizaje.

En nuestra experiencia, estas clasificaciones han sido de suma utilidad como docentes del tema, y también en la práctica, al momento de evaluar en diferentes ámbitos (aprendizaje, institución, docencia); sin embargo, es precisamente a partir de las preguntas de los estudiantes de licenciatura y posgrado, así como de las dificultades e interrogantes expresadas por otros colegas frente al proceso de evaluación, que consideramos necesario realizar algunas precisiones o recomendaciones prácticas, con el único fin de adaptar los términos aún más a nuestros contextos escolares.

A continuación serán referidos estos tipos de evaluación, incluyendo las especificaciones realizadas:

I.- Por su finalidad o función:

a) Diagnóstica.

Es realizada generalmente al inicio de un proceso o ciclo. “Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico” (Castillo y Cabrerizo,

2003:27). Cabría aquí mencionar, que el momento de esta evaluación también puede ser flexible, pues es posible realizarla también una vez iniciado o avanzado el curso, en el entendido de que cualquier momento es propicio para indagar sobre los conocimientos o estado personal del alumnado y con base en ello, realizar ajustes al programa o plantear nuevos retos a los estudiantes.

La evaluación diagnóstica permite conocer, comprender y profundizar en procesos o condiciones individuales y grupales que intervienen en el aprendizaje, pero que no necesariamente forman parte del currículum formal, por ejemplo: las interacciones y representaciones sociales, el tipo de inteligencia de los alumnos o sus habilidades de pensamiento, los factores personales o emocionales que condicionan el proceso educativo, entre otros factores. Esto será de gran ayuda para determinar las experiencias de aprendizaje en lo grupal e individual.

b) Formativa.

Se lleva a cabo principalmente en la evaluación de procesos educativos, e implica la obtención de datos a lo largo del mismo, de manera que en todo momento se posea conocimiento preciso de la situación en que éste se encuentra. En palabras de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997, p. 371), "...es aquélla que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo...", a lo que se puede agregar que "es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir las metas previstas" (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27).

Lo anterior significa una recopilación de información que posibilita tomar decisiones de mejora e intervenir durante el mismo proceso evaluado. Su mayor beneficio es la posibilidad de corregir, reforzar o reorientar lo evaluado (en este caso, el aprendizaje) cuando aún es tiempo de mejorar los resultados. Para ello, debe realizarse en cada momento (de forma continua) o intermitentemente después de un cierto número de episodios dentro de un curso o programa (de forma periódica).

c) Sumativa.

Resulta ser más propia para la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados; en donde no se pretende modificar o mejorar nada de ese objeto o de ese componente (al menos en ese momento) sino simplemente determinar su valía, positiva o negativa, en función de la utilización que se desee hacer de los resultados posteriormente. Frecuentemente se utiliza en procesos de selección, y “tiene una función sancionadora en la medida en que permite decidir el aprobado o no aprobado de una asignatura” (Castillo y Cabrerizo, 2003, p. 27).

Sobre este tipo de evaluación, encontramos algunas diferencias entre Miras y Solé, por una parte, y Díaz Barriga y Hernández, en contraste. Las primeras afirman que el resultado de esta evaluación permite determinar el grado de dominio de un alumno en un área del aprendizaje y también, otorgar una calificación que a su vez puede ser utilizada como una acreditación del aprendizaje realizado (Miras y Solé, 1990), por ello en ocasiones se denomina también evaluación acreditativa. En la segunda postura, se afirma que no se debe confundir a la evaluación sumativa con la acreditación; pues “si bien debe reconocerse que la evaluación tiene entre otras funciones una de tipo social, hay que señalar de inmediato que la evaluación sumativa no es sinónimo de acreditación” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 207). Al respecto explican que este tipo de evaluación alcanza un verdadero sentido cuando se realiza con el propósito de obtener información para saber si los alumnos serán capaces de aprender otros nuevos contenidos relacionados con lo evaluado, siendo entonces ese momento, el de la toma de decisiones.

Pese a la controversia anterior, es posible afirmar que la evaluación sumativa puede tener componentes acreditativos, aunque no sea necesariamente esta, su función principal, pudiendo también asumir funciones selectivas y de retroalimentación. Algunas certificaciones, son un ejemplo, pues su fin es dar cuenta de si una persona o institución es apta o no para ofrecer un tipo de servicio específico; ante la cantidad de

personas e instituciones que solicitan la certificación, algunos la obtienen y otros no, por lo que están sujetos a un tipo de evaluación sumativa. Los exámenes de selección, son otro ejemplo, pensemos en los jóvenes que aspiran a ingresar a una universidad pública en México; los examinadores que provienen del organismo evaluador (CENEVAL) desconocen el proceso previo de aprendizaje de cada alumno (e incluso a los mismos evaluados), sin embargo con base en una prueba o instrumento, determinan el grado de conocimientos o competencias manifestadas por los alumnos y “seleccionan” a los que ingresarán a la institución, “descartando” a quienes no hayan alcanzado el puntaje esperado. Si bien, el concepto de evaluación aquí planteado hace alusión a un proceso más prolongado y profundo, puede estar presente también en el ejemplo citado, aunque temporalmente el período de evaluación corresponda a unas cuantas horas.

II.- Según su extensión:

a) Global.

“Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno... es como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto” (Castillo y Cabrerizo; 2003: 28).

b) Parcial.

Pretende el estudio y la valoración de determinados componentes o aspectos del aprendizaje, en orden a conocer profundamente sus mecanismos de acción y a determinar su valía para la calidad educativa que se pretende conseguir.

Cabe aclarar que ambos tipos de evaluación, suelen referirse a la cantidad o dimensiones del objeto evaluado, mas no al periodo de tiempo que perdura el proceso de evaluación, dicho esto tomando en cuenta una de las principales confusiones que se presentan en los estudiantes de licenciatura y posgrado, en el momento de reflexionar

sobre este tema. A su vez, en ambos tipos de evaluación resulta fundamental señalar los puntos de referencia, pues una evaluación sobre el aprendizaje de todos los contenidos correspondientes a una materia, puede ser global si el punto de referencia es dicha materia, o parcial si el punto de referencia son todas las materias del semestre, por ejemplo.

III.- Según los agentes evaluadores:

Al considerar a los agentes evaluadores, se hace referencia a tres sujetos distintos: *diseñadores, ejecutores e informantes*. Los primeros suelen ser los evaluadores expertos, autoridades administrativas o académicas que diseñan el sistema de evaluación determinando sus objetivos, características, organización, metodología, e incluso planean el tipo de decisiones a tomar y de retroalimentación consecuente.

Por otra parte, se encuentran quienes ejecutan el proceso, es decir, quienes se dan a la tarea de aplicar las técnicas e instrumentos para la recopilación de los datos, de sistematizarlos e incluso, interpretarlos.

Sin embargo, en ocasiones las personas que aportan los datos, desempeñando el papel de informantes, no son los mismos sujetos que diseñan o ejecutan el proceso. Así, los informantes pueden ser: alumnos, directivos, padres de familia, docentes, personal administrativo, entre otros.

La distinción anterior, permite clarificar que los siguientes tipos de evaluación se basan principalmente en los *informantes*, aunque en ocasiones, ellos mismos puedan ser los ejecutores y diseñadores; por ejemplo, cuando el docente diseña, ejecuta e informa de los resultados de la evaluación de sus alumnos, o cuando el alumno autorregulado diseña y ejecuta su evaluación, e informa de los resultados sobre su propio desempeño. Así, de acuerdo con esta clasificación, encontramos los siguientes tipos de evaluación:

a) Heteroevaluación.

Es aquella evaluación unidireccional, es decir, el juicio valorativo se ejerce de una persona a otra. En este caso se distingue como ejemplo al docente, quien generalmente es el encargado de evaluar a sus alumnos.

b) Autoevaluación.

El evaluador y evaluado son la misma persona (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28). Consiste en la realización de un juicio valorativo sobre sí mismo, aquí el estudiante tiene la tarea de reflexionar y emitir juicios de valor sobre su propio desempeño y/o aprendizaje.

c) Coevaluación.

Aquí se da un proceso bidireccional, entre evaluador y evaluado; implica la evaluación mutua generalmente entre pares (dos alumnos o grupos), de tal manera que los papeles entre evaluador y evaluado se intercambian alternadamente (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28).

IV.- Según el origen de los agentes evaluadores:

a) Interna.

Aquella que es llevada a cabo por los propios integrantes de la institución, de un programa, de un equipo educativo o directivo. Aquí, la ubicación tanto de los diseñadores, como de los ejecutores e informantes corresponde al mismo espacio contextual o *geográfico*, ya sea el aula o la institución.

b) Externa.

Se considera cuando agentes no integrantes de la institución o grupo, evalúan el funcionamiento de éste. (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28).

Al igual que en la evaluación global o parcial, es recomendable definir previamente el punto de referencia que habrá de considerarse, pues el hecho de que el director de la escuela evalúe el aprendizaje de un grupo puede considerarse una evaluación interna si el punto de referencia es la escuela, pero puede ser considerada como externa si el punto de referencia es el grupo mismo. Quepa esta aclaración, especialmente para todos aquellos alumnos y alumnas que en sus ejercicios evaluativos, han planteado dudas al respecto.

V.- Según el momento de aplicación.

a) Inicial.

Es aquella que se realiza, sin excepción, al comenzar un proceso de aprendizaje y consiste en la recogida de datos sobre la situación de partida en un grupo. El análisis y la interpretación de estos datos proporcionan información que servirá para efectuar, si es necesario, el replanteamiento de las actividades didácticas, de los objetivos que se desea conseguir o de otros numerosos aspectos.

b) Procesual.

Consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del proceso educativo de un alumno a lo largo del período de tiempo para el que se haya planteado la consecución de ciertos objetivos (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28). Sin embargo, no necesariamente implica intervención o toma de decisiones sobre la marcha del proceso educativo, si es de interés del evaluador conocer por ejemplo, los

efectos de un nuevo programa educativo, de un material didáctico o de una metodología específica. A diferencia de la evaluación formativa, en la evaluación procesual las decisiones de mejora podrán tomarse al final, una vez concluido el proceso que se evalúa.

c) Final.

“Consiste en la constatación del nivel de resultados a los que se llega al final de un período” (Rosales; 2000, p. 103). A diferencia de la evaluación sumativa, la final deberá situarse solamente al término de un período específico (unidad, curso, tema, semestre, ciclo escolar), implicando el conocimiento del proceso que antecede a los resultados obtenidos.

VI. Por su normotipo.

a) Normativa.

“El referente de comparación es el nivel general de un grupo determinado... Establece la comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento medio de la clase, la escuela, o la media nacional” (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 29). Este tipo de evaluación sitúa al alumno dentro de un grupo determinado, y basándose generalmente en el uso de herramientas estadísticas, compara los resultados del individuo con los de la población o grupo al que pertenece.

Esta evaluación es especialmente benéfica cuando se trata de evaluar contextualizadamente, considerando las particularidades tanto del grupo escolar, como individuales. Implica también cierta flexibilidad en los parámetros o escala de calificación, pues en función de las circunstancias en que se haya dado el aprendizaje, de las características de los alumnos, del curso, etc., pueden realizarse modificaciones y ajustes.

b) Criterial.

Implica el respeto por parte del evaluador de los criterios previamente establecidos. Ello supone la formulación previa de objetivos educativos y de unos criterios de evaluación que los delimiten (Castillo y Cabrerizo; 2003, p. 28). Esta evaluación permite establecer parámetros absolutos de comparación a nivel grupal, regional, nacional o internacional, cuando se pretende determinar el nivel de logro de los aprendizajes o competencias esperadas, con base en un criterio de referencia que establece lo que “debe saber hacer” el estudiante.

c) De referente personal o autorreferencia.

Este tipo de evaluación toma como referencia de evaluación el punto de partida del mismo sujeto evaluado. Así, podrían considerarse como base los resultados de una evaluación inicial o diagnóstica de un alumno, y una vez concluido un determinado período formativo, comparar los resultados de la nueva evaluación con los anteriores, para definir de manera más exacta el proceso de aprendizaje de ese sujeto, únicamente (García, 2000).

Los tipos de evaluación no se agotan en este texto, puesto que, como se dijo antes, se presentan solamente aquellos que más han destacado en la literatura de los años recientes. En este caso, el valor del presente radica en la especificidad y clarificación pretendida, lo cual idealmente puede facilitar la tarea de docentes y directivos, en tanto asumen su tarea de evaluar para el aprendizaje de manera contextualizada y diversa.

Conclusiones

Cada generación al parecer, tiene la sensación de estar viviendo cambios sin precedentes. Sin embargo, no se tiene conocimiento de una etapa histórica con mayores avances tecnológicos e informáticos, lo que imprime al momento en que vivimos un sello peculiar: el rápido acceso a la información y la velocidad cada vez mayor en que se renueva el conocimiento. Esta situación al mismo tiempo, abre brechas ya no generacionales, sino en cuanto al acceso a la información y adaptación al cambio.

La educación, fuente de transformación y al mismo tiempo de preservación, necesariamente debe responder a tales condiciones, permitiendo el desarrollo de sujetos con capacidades que les posibiliten el aprendizaje permanente. En este sentido, los docentes de cualquier nivel educativo requieren contar en mayor medida, con herramientas tanto teórico-conceptuales, como metodológicas, que apoyen su labor cotidiana.

Con base en ello, y en experiencias personales de los autores al diseñar sistemas y aplicar los tipos de evaluación en los ámbitos docente, institucional y del aprendizaje, se considera útil ampliar la definición conceptual y operacional de algunos tipos de evaluación, tradicionalmente unidos.

Por otra parte, dadas las confusiones generadas no solamente en el momento de poner en práctica estas evaluaciones, sino incluso en el momento mismo de discutirlos en espacios académicos, ha sido necesario establecer puntos de referencia en el caso de los tipos de evaluación global y parcial, o interna y externa.

Hacerlo no ha significado priorizar unos tipos sobre otros, sino enfatizar la importancia, complementariedad y utilidad de todos ellos, al diseñar y poner en práctica sistemas

evaluadores, así como insistir en la necesidad de clarificar y unificar parte de la terminología empleada en el apasionante campo de la evaluación educativa.

Por lo anterior, se considera que este texto permite concretar discursos conceptuales y teóricos, en acciones que permitan evaluar el aprendizaje. Así, la clasificación mostrada, invita a poner en práctica los límites expuestos y a que el lector-evaluador opine sobre la utilidad real de la misma.

Bibliografía

Alighiero, M. M. (1976). México: Siglo XXI.

Bazant, M. (1993). *La popularidad del magisterio*. México: El Colegio de México.

Bolaños Martínez, R. (1981). *Los orígenes de la Educación Pública en México*. México: FCE-SEP.

Guzmán, J. T. (1974). *Revisión de actividades del sistema educativo nacional durante el sexenio 1958-1970*. México: Gernika.

Larroyo, F. (1986). *El proceso del neohumanismo*. México: Porrúa.

Lira, A. (1984). *Las opciones políticas en el Estado liberal mexicano, 1853-1910*. México.: Porrúa.

Meneses, E. (1983). *Los modelos europeos de la educación nacional*. México: Porrúa.

Roett, R. (1991). *Las alternativas estratégicas de México en un cambiante sistema mundial: Cuatro opciones, cuatro ironías* . México: Siglo XXI.

Tenti, E. (1999). *Ideología y política educativa del liberalismo en el poder*. México: Pax.

Vásquez de Knauth, J. (1992). *La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva*. México.: Colegio de México.

Vera, R. (1991). *Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976*. México: SEP Nueva Imagen.