

La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho

Tiburcio Moreno Olivos*

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

* Profesor investigador del area académica de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Correo electrónico: morenoo@uaeh.reduaeh.mx

tiburcio34@hotmail.com

Resumen

En este artículo se presentan resultados parciales de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico, mediante la modalidad de estudio de casos, que se realizó en una universidad pública mexicana. La investigación duró dos años y participaron profesores y estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Derecho. Por cuestiones de espacio, en este documento sólo se hará referencia al caso de esta última carrera. El objetivo de la investigación consistió en recoger evidencias acerca de la evaluación del alumnado en la universidad, describirlas, interpretar sus contenidos y formas, y valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación educativa.

Palabras clave:

Evaluación del aprendizaje
Educación superior
Investigación cualitativa

Abstract

This article presents partial results from an ethnographic qualitative case study carried out at a Mexican public university. The two-year project included professors and students in the undergraduate Education Sciences and Law degree programs. For brevity, the present article treats only the Law program. The objective of the investigation was to gather information about students at the university, describe it, interpret its content and forms, and assess it in accordance with certain current concepts of evaluation in education.

Keywords:

Evaluation of learning
Higher education
Qualitative study

Roles y propósitos de la evaluación

La cuestión del por qué los estudiantes son evaluados podría, en principio, parecer un asunto de simple sentido común, es obvio que su actuación necesita ser valorada. No obstante, la evaluación del alumnado ha seguido tradiciones disciplinarias o requerimientos regulatorios donde los profesores no han tenido la necesidad o el lujo de tiempo para preguntarse mucho acerca de por qué era adoptado un enfoque particular en un momento determinado. Pero las estrategias y tareas de evaluación varían enormemente, a través y dentro de diferentes establecimientos disciplinarios. Al discutir lo racional de una estrategia de evaluación sobre otra, algunos colegas bien podrían tener un rango de propósitos diferentes, mientras que otros podrían esforzarse por resolver cuestiones de si un enfoque probablemente está siendo más exitoso que otro.

Para ser capaces de tomar decisiones informadas acerca de cómo evaluar a los estudiantes, los profesores tienen que tomar en cuenta los roles y propósitos de la evaluación del estudiante, porque éstos podrían ser altamente diferenciados y ellos forman nuestras concepciones de lo que es importante. Cuando consideramos que la evaluación del estudiante es de interés para un rango de diferentes tomadores de decisiones, podemos también ver que los procesos y resultados de evaluación tienen el potencial de dirigirse a un número de necesidades diferentes.

Los estudiantes como tomadores de decisiones primarios

Al considerar a los tomadores de decisiones en el proceso de evaluación, debemos pensar en los estudiantes como los principales tomadores de decisiones. La meta principal de la evaluación, desde la perspectiva de los estudiantes, es mejorar la calidad de su aprendizaje. De acuerdo con Biggs (1999, p. 68) “la evaluación en la práctica tiene dos funciones: decirnos si el aprendizaje ha sido exitoso o no, y llevar a los estudiantes a lo que queremos que aprendan”. Desafortunadamente, cuando empezamos a investigar las experiencias de evaluación que los estudiantes recuerdan, lo que más a menudo encontramos es una letanía de historias de horror y aprendizaje por aversión. En resumen, un rango de roles y propósitos para la evaluación incluye:

- Diagnosticar dificultades de los estudiantes.
- Medir la mejora a través del tiempo.
- Motivar a los estudiantes para estudiar.
- Juzgar el dominio de conocimientos y habilidades esenciales.
- Clasificar las capacidades de los estudiantes en relación con la totalidad de la clase.
- Evaluar los métodos de enseñanza.

- Evaluar la efectividad del curso.
- Fortalecer el aprendizaje táctico de convenciones y habilidades disciplinarias.

Es posible que la evaluación haya sido diseñada para satisfacer más de una de las necesidades de quienes toman las decisiones. Entonces, ¿cómo pueden nuestras prácticas de evaluación centrarse en las necesidades del estudiante y la institución? Angelo y Cross (1993) argumentan que la evaluación de aula puede y debería estar centrada en el aprendizaje, ser dirigida por el profesor, ser mutuamente beneficiosa para el estudiante y para la facultad, ser formativa y continua y realizarse en un contexto específico. Más recientemente, Angelo (1999) argumenta que la evaluación puede ser empleada para valorar la actuación del alumno mientras que, al mismo tiempo, satisface las necesidades de rendición de cuentas de las instituciones. Pero, en la práctica, el énfasis en la evaluación –hacia lo sumativo, la rendición de cuentas final o hacia la mejora formativa– está dificultando esta unión, entonces los estudiantes necesitan saber con anticipación cómo será evaluada su actuación. Esto es porque los estudiantes se toman la evaluación muy seriamente, y si hay una oportunidad para mejorar o no, la misma tarea motivará muy diferentes comportamientos.

Evaluación formativa

Si hay una oportunidad para los estudiantes de mejorar su actuación *en la misma tarea*, entonces la evaluación es esencialmente *formativa*. Sin embargo, si la ejecución de una tarea de evaluación indica la suma de actuaciones en esa tarea, entonces ésta es conocida como *sumativa*. Una tarea de evaluación sumativa, no puede ser repetida o mejorada. El inconveniente es que algunas veces los profesores confunden la evaluación formativa y la sumativa.

En situaciones donde los estudiantes saben que la tarea de evaluación es formativa, ellos entienden que recibirán retroalimentación en su actuación, lo que les capacitará para mejorar su actuación en la misma tarea o en una tarea similar.



Fotografía: José Ventura

En la evaluación formativa el principal propósito es el diagnóstico, pero para propósitos formativos: capacitar a los estudiantes para obtener información suficiente para identificar sus propias fortalezas y debilidades en términos de habilidades y conocimientos actuales. En algunos casos, las tareas de evaluación diagnóstica y formativa también ayudan a los estudiantes a reconocer sus propias actitudes, sesgos y preconcepciones. Cuando las tareas de evaluación tienen lugar en pequeños incrementos con retroalimentación asociada a los estudiantes, podría ser difícil ver la diferencia entre evaluación y enseñanza efectiva.

Evaluación sumativa

La evaluación sumativa tiene lugar cuando los estudiantes emprenden una tarea que mide la suma de su actuación. En algún punto, si los estudiantes tuvieron ciertas oportunidades para rehacer o mejorar su actuación o si ellos no tuvieron oportunidades en todo, la actuación debe ser graduada. La colocación de una nota final en una tarea de evaluación —o en un curso completo— es conocida como evaluación sumativa, y algunas veces como evaluación terminal. Idealmente, la evaluación sumativa viene al final de una serie incrementada y sistemática de actividades de aprendizaje, que tiene tareas de evaluación formativa establecidas en puntos clave durante el curso. Las tareas de evaluación formativa están entrelazadas con las actividades de enseñanza y aprendizaje y después se establece una tarea sumativa. Si el entrelazado de tareas de evaluación formativa hacia un evento sumativo es formalizado en un curso, podría hablarse de andamiaje.

Cuando el andamiaje ocurre y los estudiantes saben lo que se espera de ellos como parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje, hay un proceso de aprendizaje formativo que se dirige a la evaluación sumativa. El reto para los profesores es comprender los límites de la evaluación formativa. Una vez que a una tarea de evaluación se le pone una nota final, ésta es sumativa, sin importar si los estudiantes pueden usar lo que aprendieron en otra tarea. Cuando a los estudiantes se les da una nota final en una tarea junto con comentarios formativos, es altamente probable que ellos atiendan sólo la nota y no tomen en serio los comentarios formativos (Butler, 1988). En esta línea, Newble y Cannon (1995) también han argumentado que la evaluación formativa, cuando los estudiantes se dirigen a aprender desde sus errores o deficiencias, debe mantenerse separada de las evaluaciones sumativas, donde se pone una nota final. Otros desafíos surgen cuando la evaluación sumativa no tiene relación con las evaluaciones formativas y, por tanto, con lo que ha sido aprendido.

Dos desafíos más tienen que ver con cuestiones de cantidad de trabajo —para los estudiantes o para los profesores—. Cuando las evaluaciones formativas son obligatorias y

demasiado numerosas, la cantidad de trabajo de los estudiantes se eleva al mismo tiempo que se desalienta el entusiasmo intrínseco para el proceso de aprendizaje. Por supuesto esto sucede cuando hay muchas evaluaciones formativas, y esto también es un problema cuando las tareas de evaluación son demasiado exigentes, ya sea formativas o sumativas. El reto para el profesorado universitario en estos tiempos de escasa financiación e incremento en el tamaño de las clases, es crear tareas de evaluación formativa que requieran una cantidad realista de inversión. La evaluación formativa puede tomar muchas horas de enseñanza. Al crear evaluaciones formativas realistas, el nuevo desafío es integrarlas con las actividades de enseñanza y aprendizaje, a fin de que la retroalimentación para los estudiantes no sea un imperativo adicional en el departamento, sino una forma de implementar el currículo. Black y William (1998, p. 5) señalaron esto sucintamente: “al evaluar la función formativa, los resultados han sido usados para ajustar la enseñanza y el aprendizaje, así un aspecto significativo de cualquier programa serán las formas en las cuales los profesores hacen esto”.

Las cuestiones relacionadas con la cantidad de trabajo nos encaminan a preguntar “¿cuánta evaluación formativa es suficiente?”, y “¿cuánto es demasiado?” La respuesta no es simple. Pero una buena medida nos llega del muy utilizado *Course Experience Questionnaire* (Ramsden, 1992). Nosotros sabemos desde éste y subsecuentes estudios que los estudiantes aprecian a los profesores que “dejan claro lo que yo necesito hacer para tener éxito en este curso”. La dificultad para los profesores universitarios es llevar a los estudiantes a compartir las concepciones del aprendizaje que se espera de ellos. Para que esto suceda, la evaluación formativa y la enseñanza generalmente necesitan estar alineadas con las formas en las cuales el aprendizaje es evaluado.

Metodología

En esta investigación se adoptó un enfoque etnográfico, mediante la modalidad de estudio de casos. Se realizaron observaciones de aula a grupos de quinto a décimo semestre de la licenciatura en Derecho. Para recoger los datos se utilizaron los siguientes dispositivos: *a)* observación participante; *b)* entrevista semiestructurada a profesores; *c)* grupo de discusión a los alumnos; y *d)* análisis de documentos.

Análisis de los datos

Es frecuente que el profesorado universitario entienda evaluación como sinónimo de medición. En este caso, la profesora admite que mide el conocimiento de los alumnos y lo plasma a través de un número, pero reconoce que la evaluación va más allá de esto e incluye el proceso seguido por el alumno a lo largo de todo el curso.

Yo siempre se los he dicho, “sus calificaciones y las plasmo, si sacaste 5.3 así aparece, si sacaste 6.8, así aparece”. Al final eso es lo que llamo evaluación, para mí sólo indica un promedio de calificaciones que no está evaluando el conocimiento de los jóvenes, hasta en tanto no haya sido revisado todo su desarrollo de clases (Entrevista, p.6).

El fracaso escolar de los alumnos se explica, en parte, por el formato de exámenes que elabora la profesora, pero ella asume este fenómeno de manera un tanto natural, es decir, el hecho de que su materia tenga un alto porcentaje de reprobación no es un asunto que al parecer le preocupe, y esto es así porque al final dice “flexibilizar” la evaluación, lo que disminuye el número de reprobados.

Los alumnos dicen que no están acostumbrados a los exámenes que les planteo y siempre ha sido la complicación en ese sentido. Los índices de reprobación en mi materia de Derecho son altos, aunque al final hago una ponderación y los reprobados ya no son tantos.

Entre las tareas de evaluación comúnmente empleadas en la carrera de Derecho se encuentra la aplicación de exámenes, de acuerdo con lo que establece el reglamento. Se trata de una evaluación sumativa antes que formativa.

La evaluación consta de dos exámenes parciales y un final, los tres tienen exactamente el mismo valor porque presentan el mismo grado de complejidad [...]. Las tres calificaciones se suman, se dividen de manera proporcional para efecto de darle a los alumnos la calificación (Entrevista, p. 2).

Una profesora acepta que la materia que imparte “puede presentar variantes”, la lectura entre líneas es que ella puede cambiar el examen final y lo justifica argumentando que responde a la naturaleza de la materia.

Lo que estoy evaluando es lo mismo que vimos durante el curso, pero es una materia que puede presentar variantes y entonces es tanto teórico como práctico [...]. Les planteo hipótesis en el examen final [...]. Sus inquietudes son las que planteamos en el examen, aprovecho las dudas que tuvieron para plantear las hipótesis en el examen (Entrevista, p.3).

En los exámenes parciales, los alumnos presentan un bajo rendimiento académico, la explicación de estos resultados se basa en el tipo de preguntas que contienen. Según su apreciación, los alumnos están entrenados para responder exámenes de un solo tipo: memorísticos y de respuesta unívoca, de

suerte que cuando cambia el formato y formula preguntas abiertas que no requieren una respuesta única, los alumnos sencillamente no aprueban.

En el primer parcial o el segundo, es sorprendente, de repente encuentro calificaciones de tres, cuatro, cinco, increíblemente raras para mí. Se los planteo de otra forma y no lo contestan, los alumnos están acostumbrados a que se les pregunte: ¿qué es salario?, ¿qué es jornada?, ¿qué es trabajo?, todo ese tipo de conceptos y entonces cuando se los pregunto de otra manera reprueban [...]. Más por memorización de conceptos, pero cuando tienen que razonar esos mismos elementos que ya analizamos en clase, se les dificulta (Entrevista, p.4).

La mayoría de los alumnos tiene una opinión favorable del desempeño de la profesora, pero algunos asumen una actitud más crítica y declaran que les parece paradójico que siendo “buena” tenga un alto índice de reprobación en su materia, lo cual pone en entredicho su calidad como docente.

Es muy buena catedrática, pero la pregunta sería ¿por qué si da muy bien su clase los alumnos no entienden?, ¿por qué hay un alto índice de reprobados?, entonces, eso para mí es contradictorio, es lo que particularmente no me gusta (Grupo de discusión, p.2).

El grupo de discusión se conformó con alumnos considerados “buenos” y alumnos “regulares o malos” en función de los resultados obtenidos en la materia, pues nos interesaba tener la perspectiva de diversos actores. Así, encontramos a quienes tienen una opinión poco favorable del sistema de evaluación empleado, sus críticas se centran en la falta de claridad del proceso y en la nula retroalimentación, por no conocer oportunamente los resultados, lo que provoca que se sientan “presionados”.

Lo único que si me hubiera gustado es que nos hubiera dado calificaciones desde un principio para saber en qué estamos fallando, en qué tenemos que apoyarnos más para el global o para los otros exámenes (Grupo de discusión, p.3).

Hasta el momento no sabemos ni qué calificaciones hemos sacado, tal vez por eso exista más presión para nosotros, de que tengamos que suponer en que estuvimos mal (Grupo de discusión, p.3).

Algunos de los rasgos que caracterizan la cultura del alumnado de educación superior —cuyas raíces habría que buscarlas en la educación básica— son pasividad, indiferencia e insolidaridad, los cuales se manifiestan especialmente cuando se le pide que participe en la toma de decisiones sobre asuntos

que le afectan directamente. Esta postura tal vez se deba a que en la escuela los alumnos han estado excluidos del poder y las decisiones han sido tomadas por otros, así que cuando se requiere su participación, simplemente no se lo toman en serio.

No hubo propuesta del grupo de ningún cambio, ni modificación, ella nos dio su forma de evaluación y nosotros simplemente no discutimos, no aportamos nuevas ideas, hay una desunión a tal grado que si alguien llega a opinar algo que es benéfico para el grupo, una bolita tiene que decir que no, sólo por llevar la contraria (Grupo de discusión, p.5).

Una posible explicación de esta tendencia pasiva del grupo tiene relación con que el profesorado universitario —salvo casos excepcionales— no suele dar oportunidades de participación al educando respecto al tema de la evaluación. El alumno es objeto y casi nunca sujeto de la evaluación, simplemente se somete a los criterios establecidos por el profesor(a), quien se limita a comunicar o informar lo establecido unilateralmente. Este tipo de prácticas educativas moldean sutilmente y de manera encubierta ciertos comportamientos sociales en los jóvenes, como los antes mencionados.

Los ejercicios en clase son considerados como una actividad con fines de evaluación, pero no vale cualquier tipo de ejercicio, sino que éstos están sujetos a una condición: deben hacerse de forma individual. Este último punto, atenta contra una de las habilidades sociales que más se enfatiza en la educación superior contemporánea, aprender a trabajar con otros colaborativamente.

Tienen diez minutos para hacer los ejercicios, éstos cuentan como participación pero sólo si el trabajo es individual, es decir, que no lo comenten con sus compañeros (Observaciones, p.3).

La evaluación ocupa un lugar central en el aula y condiciona de manera decisiva tanto las actividades escolares como la relación entre el profesor y sus alumnos.

Durante el transcurso de la clase en reiteradas ocasiones la profesora pregunta a los alumnos si hay dudas, si se encuentran listos para el examen, lo cual causa cierta inquietud en el grupo. Y les dice que las preguntas en clase están orientadas al examen (Observaciones, p. 5).

Uno de los docentes entrevistados admite que emplea la evaluación como mecanismo para amedrentar a los alumnos. Su estrategia consiste en “apretar al inicio” del curso —siendo muy estricto con la evaluación— para “aflojar al final”. Aunque no existen evidencias en la literatura de que la reprobación motive a los alumnos, el docente declara que emplea los resultados negativos de la evaluación para incentivar a los alumnos a que se esfuercen por conseguir una calificación aprobatoria. Es probable que este planteamiento funcione con alumnos altamente motivados pero no con todos.

Mi clase tendría un índice de reprobación mucho más alto pero finalmente eso no sucede, los alumnos si se *espantan* cuando ven los números [ellos me dicen] “oiga licenciada...” Pero además los motivo, [les digo] “muchachos ustedes pueden llevar calificaciones reprobatorias, pero al final generar una calificación aprobatoria” (Entrevista, p.7).

Una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la función de retroalimentación, que en este caso no se cumple, porque no se dan a conocer oportunamente los resultados de los exámenes parciales. El mantener en suspenso tales resultados es una estrategia comúnmente empleada por el profesorado para controlar a los alum-

nos y de alguna manera forzar su participación y asistencia a clases. Según las palabras del entrevistado, esta medida le ha funcionado tan bien, que incluso ha habido una mejora en los niveles de rendimiento del grupo.

[...] cuando les daba la calificación les decía “muchachos, sé que es un derecho que ustedes tienen”... pero cuando les daba su calificación del primer y segundo parcial inmediatamente lo único que propiciaba es que se fueran de la clase y provocaban los sin derechos. Lo que hice de dos semestres a la fecha es no darles calificaciones y entonces aun cuando sentían que estaban mal, continuaban porque tenían la incertidumbre. [Yo les decía] “Muchachos, sus calificaciones fueron terribles pero si ustedes continúan y me demuestran un buen examen global las cosas van a cambiar”. Ellos no tenían conocimiento de las calificaciones hasta su examen global, calificamos y el global había mejorado increíblemente. De dos semestres a la fecha los índices de reprobación han disminuido (Entrevista, p.8)

Este comportamiento del profesor, al parecer, está motivado por la respuesta del grupo, el cual adopta ante los exámenes una actitud muy pragmática. Los alumnos suman las calificaciones obtenidas en los exámenes parciales y si el resultado es reprobatorio, lo que automáticamente los conduce al “sin derecho” a examen, deciden no acudir a clases, pues lo consideran una pérdida de tiempo. Este hallazgo confirma uno de los efectos perversos de la evaluación: muchos alumnos sólo acuden a clases por obtener una calificación y no por el deseo de aprender.

Justamente sucedía eso, al conocer su primer y segundo parcial, se percataban de que ya no tenían posibilidades de seguir, y entonces

teníamos a 20 o 25 personas haciendo examen y otras 20 sin derecho, casi el 50% iba por calificación (Entrevista, p.9).

Los alumnos conocen los resultados de la evaluación al final del curso cuando ya es demasiado tarde para adoptar algunas medidas remediales y reorientar el proceso, así se hurta a la evaluación su carácter formativo. En este caso, la evaluación llega tarde para mejorar el aprendizaje, sólo sirve para confirmar el fracaso escolar mediante su función certificadora. Se pierde de vista que “no se evalúa por el mero hecho de evaluar. La pretensión fundamental es la transformación de las prácticas” (Santos y Moreno, 2004, p. 926). El profesor parece más preocupado por tener “evidencias objetivas” para cubrirse las espaldas en caso de que el alumno se inconforme con los resultados de los exámenes, que por el aprendizaje adquirido. Una vez más, la evaluación sirve a intereses administrativos antes que a intereses formativos a los que esencialmente debe servir.

Hasta el final tienen en sus manos los exámenes y pueden hacer con ellos lo que quieran, pero hasta el final, la única forma que yo tengo para constatar lo que les estoy plasmando es guardando y conservando toda la información (Entrevista, p.20).

Las causas a las que el profesorado universitario recurre para explicar el fracaso escolar suelen ser múltiples y variadas, y generalmente tienen su fuente en la incapacidad del propio alumno o en el contexto exterior en el que éste se desenvuelve.

Están desanimados porque en el primer parcial les fue bastante mal y ellos lo saben, y segunda, digo, pareciera raro, hasta el clima me está afectando mucho con ellos. De repente los veo, el calor es increíble

y les digo, “están insoportables, ya no los aguanto”. Yo nada más los veo, están sudando, están inquietos (Entrevista, p.19).

Es interesante la explicación que dan los propios alumnos de sus dificultades de aprendizaje, en la cual exoneran al profesorado de responsabilidad en el asunto. En este caso los resultados negativos en la evaluación se atribuyen a la naturaleza de la materia o bien a la falta de compromiso del grupo.

La materia es complicada para comprenderla, pero en lo que respecta a la licenciada hemos notado que se preocupa porque aprendamos muy bien los conceptos, sin embargo, es propio de la materia y a la mejor nosotros tenemos un poquito de responsabilidad en cuanto a la evaluación (Grupo de discusión, p.2).

El sistema de evaluación es bueno, el problema consiste muchas veces en el estudiantado, que no asistimos a clases, porque la materia lo que pide es una continuidad y si no [...] (Grupo de discusión, p. 3).

Reflexiones finales

Por último, queremos subrayar la necesidad de balancear la evaluación formativa y la sumativa. Alguien puede argumentar que cuando una tarea de evaluación es formativa no debe darse una nota sumativa. El peligro en esta situación es que los estudiantes prioricen sus esfuerzos hacia el logro de una recompensa académica. Si una tarea de evaluación no cuenta para nada en una nota final ¿por qué un estudiante necesariamente pensaría hacer el trabajo? Una forma de hacer que la evaluación formativa cuente es simplemente hacerla obligatoria, con nota o sin ella.

Una estrategia útil mediante la cual los profesores han resuelto este asunto del balance entre la evaluación

formativa y sumativa dentro de un curso, es diseñando el currículo sobre el concepto de andamiaje (Biggs, 1990). El andamiaje es diseñado dentro del currículo cuando las tareas de evaluación formativa proveen las bases de las actividades de enseñanza y aprendizaje en un curso, y éstas se dirigen por último a la evaluación sumativa. Tomar, por ejemplo, una materia de diagnóstico clínico basado en problemas en las ciencias de la salud, donde los estudiantes requieren seguir sucesivos síntomas sobre un número de casos y proveer diagnósticos tentativos. Éstos son evaluados formativamente —no hay una nota de premio sino sólo pasa o no pasa. La evaluación sumativa ocurre cuando los estudiantes tienen que poner todos sus casos encontrados juntos: a lo largo del tiempo, los síntomas podrían cambiar y desarrollarse, dirigiéndose a nuevas hipótesis y a nuevas direcciones de investigación. La tarea de evaluación en conjunto viene como resultado del andamiaje de las partes del problema. La idea del andamiaje es entrelazar las tareas de evaluación formativa con las actividades de enseñanza, a fin de que los estudiantes tengan amplias oportunidades de saber cómo están progresando y cómo pueden mejorar



Fotografía: Carmen Toledo

la forma en que ellos trabajan durante el curso. No se debe olvidar que “en toda experiencia de enseñanza-aprendizaje que busque comprender y explicar el hecho educativo, no puede interesar solamente los resultados, sino el proceso que conlleva a ellos” (Morán, 1993, p. 60).

Bibliografía

- Angelo, T., (1999), “Doing assessment as if learning matters most”, *Bulletin*, AAHE, mayo, <http://aahebulletin.com/public/archiv/angelomay99.asp>
- , y K. P. Cross, *Classroom Assessment Techniques*, Jossey-Bass, San Francisco, California, 1993.
- Biggs, J., “Teaching design for learning”, *Higher Education Research and Development Society of Australia Annual Conference Keynote Discussion Paper*, Griffith University, Brisbane, 1990.
- , “What the student does: teaching for enhanced learning”, *Higher Education Research and Development*, 18 (1), 1999, pp. 57-75.
- Black, P. y D. William, *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*, Department of Education and Professional Studies, King’s College, Londres, 1998.
- Butler, R., “Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task –involving and ego– involving evaluation on interest and performance”, *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1988, pp.1-14.
- Morán Oviedo, P., “La vinculación docencia-investigación como estrategia pedagógica”, en *Perfiles Educativos*, núm. 61, julio-septiembre, CISE-UNAM, México, 1993, pp.51-63.
- Newble, D. y R. Cannon, *A Handbook for Teachers in Universities and colleges*, Kogan Page, Londres, 1995.
- Ramsden, *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge, Londres y Nueva York, 1992.
- Santos Guerra, M. A. y T. Moreno Olivos, “¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, octubre-diciembre, COMIE, México, 2004, pp. 913-931.

