

Evaluación formativa vs pruebas estandarizadas. La ausencia de los elementos socioculturales para la evaluación del aprendizaje

René Elizalde Salazar

Universidad Autónoma de Tlaxcala

relizsal@hotmail.com

Alejandrina Santillán Martínez

Universidad Autónoma de Tlaxcala

alex_nebur@hotmail.com

Erick Rivera Elizalde

Universidad Autónoma de Tlaxcala

eriverae@gmail.com

Área temática: Evaluación del aprendizaje y del desempeño escolar

Resumen

Se presenta un análisis documental y hermenéutico sobre las implicaciones que tiene la evaluación formativa como ideario educativo de los modelos nacionales e internacionales, en comparación con la tendencia a la evaluación estandarizada. A partir de la comparación de los elementos considerados como innovadores y significativos de la evaluación formativa, se comparan los objetivos e instrumentos para la operativización de una evaluación que marca internacionalmente el sentido de calidad (excelencia) educativa. Por lo tanto, se presentan argumentos que denotan la falta de contextualización y el alejamiento de los elementos culturales, los cuales son trascendentes en el proceso de formativo. Esto nos lleva a la observancia de una incongruencia entre el ideario planteado y la realidad de los elementos que en temas de educación se consideran relevantes para valorar la calidad de la misma.

Palabras clave: Aprendizaje, Cultura, Estandarización, Evaluación, Formativa

Justificación

La evaluación es un proceso natural que se da en los diferentes ámbitos de la vida. En el contexto educativo cobra mayor relevancia al vincularse con el desarrollo de los sujetos. Así desde hace algunas décadas, se ha convertido en un tema de relevancia al ligarse con el concepto de calidad

educativa. En este punto es necesario cuestionar el sentido del proceso evaluativo, pues desde la perspectiva de Ravela et al. (2008) es un proceso de autorreflexión orientado hacia la mejora continua de las instituciones y los sujetos. Sin embargo, esta postura se pone en entredicho al analizar las formas en que se realiza evaluación, las cuales se orientan más hacia el sentido de la calificación y la certificación.

De acuerdo con González (2004)

Es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado. (p.132)

Así, a partir del vínculo entre el término evaluación y calidad, se inicia el camino para construir una cultura que estuviera orientada hacia la mejora permanente. Pero, este objetivo se ve obstaculizado por la falta de claridad y objetividad de lo que se entiende por calidad, lo que dificulta entender como se puede aplicar y sobre todo cuales son los referentes para su valoración (Mosquera, 2018). Surge entonces el conflicto de regresar al sistema de indicadores, a través del cual se establecen estándares de cumplimiento para determinar si la calidad existe o no.

Mosquera (2018) reconoce que el concepto de evaluación y calidad están ligados a partir de la necesidad de establecer puntos de referencia para saber hacia dónde orientar el proceso educativo. Sin embargo, desde la perspectiva del autor, es indispensable reconocer que la evaluación no es independiente al contexto, ya que los sujetos que se evalúan poseen una cultura que los rodea de subjetividades. Ante ello, considera es demasiado complejo estandarizar los métodos de evaluación y esperar que sus resultados sean completamente objetivos y confiables. Frente a esta disyuntiva, surgen diversos modelos de evaluación de aprendizaje que se orientan a rescatar los elementos integrales y procesuales del aprendizaje, los cuales además se enfocan en retomar los elementos socioculturales de los evaluados. Esto con la finalidad de alejarse del concepto de la calificación y generalización, el cual estaba centrado en la valoración únicamente de los productos y resultados finales.

Alrededor de 1960 nace el concepto de evaluación formativa y sumativa (Moreno y Ramírez, 2022), siendo el primero el que cobró mayor relevancia debido a las implicaciones que significó para el ámbito educativo. Sin embargo, justo en este punto surge la interrogante acerca de la compatibilidad que existe entre la perspectiva de la evaluación de la calidad y la evaluación formativa.

Este enfoque de evaluación formativa establece la posibilidad de valorar el desarrollo de los sujetos más allá del establecimiento de indicadores genéricos. Sin embargo, el reto para este modelo se orienta principalmente en función de las diferencias contextuales de los estudiantes, las cuales se hacen presentes desde el proceso de aprendizaje (Mosquera, 2018). En la evaluación, es necesario tomar en cuenta diversos aspectos socioculturales que impactan al momento de valorar el desarrollo de un sujeto.

Es justo en este punto donde la evaluación formativa entra en conflicto con el modelo de evaluación estandarizada, el cual está basado en la aplicación de pruebas genéricas, las cuales se inclinan por la medición de contenidos conceptuales. Por lo tanto se regresa a los modelos reduccionistas de calificación de saberes. Como lo comenta Mosquera (2018) las pruebas de evaluación estandarizadas permiten una inferencia sobre el desarrollo de aprendizajes en áreas particulares, pero no permiten una visión global y mucho menos integral del desarrollo de una persona, por lo cual estarían en completa contraposición con lo que la evaluación integral sustenta.

Por lo tanto, en el presente análisis teórico conceptual se establece el supuesto sobre la incompatibilidad del modelo de evaluación formativa que se ha extendido como base de los modelos educativos actuales con los procesos de evaluación estandarizados que se establecen como parte de los indicadores de calidad a nivel internacional. Esto genera un punto de ruptura entre el modelo formativo de las instituciones y el memorístico de las pruebas estandarizadas, abriendo la posibilidad a que los bajos desempeños obtenidos en éstas, estén relacionados con la falta de consideración de elementos contextuales de individuos, pero además del sesgo que implica la estandarización de lo que se considera aprendizaje de calidad.

Por lo tanto, el objetivo del presente texto es analizar los elementos contradictorios entre la evaluación formativa y la evaluación estandarizada, para plantear nuevas líneas de investigación sobre las finalidades de la evaluación educativa y el papel de las pruebas internacionales en la determinación de la calidad en la educación. Para ello, se pretende responder a las interrogantes que dan pie a la presente reflexión ¿Cuáles son las características que hacen de la evaluación formativa un modelo contextualizado y situado? ¿Son las pruebas estandarizadas un modelo adecuado para la evaluación integral? ¿Pueden las diferencias entre los modelos de evaluación nacional (formativo) e internacional (estandarizado) condicionar los resultados al momento de evaluar a los sujetos? ¿Qué alternativas tienen las naciones ante el establecimiento de las pruebas internacionales como referentes de la calidad educativa?

Lo anterior cobra mayor relevancia al considerar que el actual modelo educativo de nuestro país, la Nueva Escuela Mexicana, prioriza el modelo de evaluación formativa como uno de sus principales pilares. Pero a la vez, se enfrenta a una realidad que no se ha modificado, a pesar del cambio de paradigmas educativos, teniendo resultados que quedan por debajo de los estándares de desempeño internacional y que sitúan a México en los últimos lugares con respecto a la calidad educativa que estas pruebas establecen.

Enfoque conceptual

La evaluación es un concepto que se ha abordado desde diferentes aristas. En los últimos años se ha tratado de definir de tal manera que se distinga de los términos calificar y medir. Así, tenemos que para Jiménez (2019) se trata de un proceso sistemático en el que se reúnen evidencias sobre el nivel de logro con respecto a los objetivos de aprendizaje que se establecen. Por su parte, Borjas (2014) la define como un proceso organizado a través del cual se puede obtener información sobre una situación o fenómeno determinado, asimismo, aclara que generalmente implica la sistematización y análisis con la finalidad de realizar comparaciones. Esta última conceptualización coincide con la realizada por Stufflebeam y Shinkfield (2005) donde explican que la evaluación es el “enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto” (p. 19).

Desde estas perspectivas, es claro que la evaluación además de ser un proceso, tiene una clara orientación hacia el análisis de evidencia que permita hacer comparaciones objetivas entre lo que existe y el punto de referencia al que se pretende llegar. Así, la evaluación se convierte el vehículo necesario para la mejora. De acuerdo con Alcaraz (2015), la evaluación ha tenido presencia e importancia desde la antigüedad, siendo esta el medio a través del cual se tomaban decisiones. Así, Stufflebeam y Shinkfield (2005) identifican varias etapas que atañen al desarrollo de la evaluación. La primera, la pretyleriana, la cual se caracteriza por los test de rendimiento, así como la aplicación de instrumentos técnicos, en esta primera generación o generación de la medida (Guba y Lincoln, 1989) el término evaluación y medida son sinónimos. La segunda, la tyleriana, llamada así debido a que Ralph Tyler (1969) es el primero en acuñar el término evaluación, es la que se establece la orientación educativa a través del establecimiento de objetivos curriculares como meta para el proceso de aprendizaje.

A partir de este punto la idea de lo que implica evaluación se transforma. De acuerdo con Escudero (2003), en este momento el propósito de la evaluación es analizar el cambio que tiene los estudiantes y con ello valorar la eficacia de los programas escolares. En este período se dibuja una línea entre la evaluación y la medición, pero “las evaluaciones siguen respondiendo a las

generaciones de la descripción y de la medición. Se recopilaba información, se describían las actuaciones públicas, y se medían sus resultados, pero no se ofrecían recomendaciones para la mejora de los programas” (Vélez, 2007, p. 149). Esta es la segunda generación de la evaluación, la descriptiva (Guba y Lincoln, 1989).

Posteriormente la denominada época del realismo por Stufflebeam y Shinkfield (2005) y tercera generación de la evaluación, la del juicio por Guba y Lincoln (1989). Ésta se desarrolla en el marco de un contexto matizado por la rendición de cuentas y la responsabilidad del docente en el logro de los objetivos educativos (Escudero, 2003). Es precisamente esta actitud de fiscalización lo que da pie al surgimiento de las pruebas externas (como es PISA, entre otras), con la finalidad de evaluar de forma externa el rendimiento de las escuelas y el profesorado (Stobart, 2010). Pero esta etapa en la que se desarrolla el modelo que sería el parteaguas de lo que hoy son las pruebas estandarizadas, también generó críticas a esta forma de evaluación, lo que da pie a perspectivas de mayor complejidad en el proceso de evaluación.

A partir de ello se da pie a la cuarta generación de la evaluación: la sensible (Guba y Lincoln, 1989) o época de la profesionalización (Stufflebeam y Shinkfield, 2005). En ella se reconoce la complejidad de la evaluación y la necesidad de implementar diversos mecanismos e instrumentos para llevarla a cabo, para lo cual fue pionero Cronbach (1963). En ella, se concibe a la evaluación como un proceso desde el contexto, en el que se realicen planteamientos interpretativos y sociocríticos que se alejen del modelo de medición, lo que implica “la aceptación de procesos de negociación en los contextos, la atención a las demandas de los evaluados, la participación de esto en el proceso evaluativo y en la toma de decisiones, donde la evaluación es una herramienta que lo facilita” (García, 2003, p.35).

Hasta este punto, la evaluación se encuentra conjugada con las pretensiones actuales de lo que debería ser. Sin embargo, la forma en que se expresa en las instituciones educativas dista mucho de los idearios que se fueron desarrollando a lo largo del tiempo. De acuerdo con Ramírez et al. (2018), la evaluación no debe ser solamente un sistema de exámenes que midan el nivel de competencia, sino que debe ser un proceso que abone al crecimiento integral de la persona. Para hacer frente a esta situación, las escuelas han optado por la evaluación formativa como la posibilidad de operativizar estos supuestos que encaminan a la evaluación como una herramienta más del desarrollo del estudiante.

El concepto evaluación formativa surge a mediados de la década de 1960 en los Estados Unidos. Fue Michael Scriven (1967) quien acuñó este concepto. Pero en sus inicios este concepto se refería específicamente a la evaluación curricular. Más adelante y en el reconocimiento de la

importancia que aportó este concepto, se extendió su uso a las aulas como parte de la evaluación del aprendizaje. Su éxito estuvo relacionado con lo completo del concepto y el acercamiento a una forma de valoración más integral. La evaluación formativa es según Maturana (2015) un proceso evaluativo sistemático, riguroso y constante. Esto implica que debe desarrollarse de forma continua, a través de la recolección de información significativa que ayude a la regulación de los aprendizajes. Ramírez (2018) concluye que

Desde todas estas perspectivas, la evaluación formativa se puede definir como un conjunto de acciones sistemáticas, rigurosas, constantes e integradas que permiten la identificación de aspectos cognitivos y metacognitivos para regular y autorregular los aprendizajes a través de reflexiones que abarquen todo el proceso del estudiante (p37).

Así, es importante reconocer que la evaluación formativa ofrece múltiples ventajas a las perspectivas educativas centradas en el aprendizaje. Entre ellas se encuentra la posibilidad de una retroalimentación continua, la cual se da a lo largo del proceso de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes identificar áreas de mejora de manera temprana; el fomento del aprendizaje activo, al centrarse en el proceso de aprendizaje en lugar de simplemente en los resultados, ya que promueve una participación activa y el compromiso de los estudiantes. También es una herramienta que fomenta de la autoevaluación y la autorregulación, pues encamina a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje, valorar su progreso y establecer metas de mejora personal. Esta forma de evaluación permite promover el aprendizaje continuo y el desarrollo de habilidades en los estudiantes al proporcionar retroalimentación útil y oportunidades de mejora durante todo el proceso educativo.

De acuerdo con Heritage (2010) esta forma de evaluación se impulsó como una reacción contra la visión dominante de la evaluación promovida por los Estados Unidos, la cual estaba basada en la medición y aplicación de pruebas estandarizadas, en lo que se conoce como el movimiento de estandarización de la evaluación. Aunque parece que en la actualidad el cometido se logró, pues en los discursos oficiales se plantea a la evaluación formativa como la meta que se debe seguir en las instituciones educativas, la realidad contextual de las aulas sigue matizada por la aplicación de estrategias de evaluación conceptual basada en los exámenes y los resultados. Esto no es sorprendente cuando se analizan las exigencias internacionales que siguen valorando la calidad de la evaluación a través de pruebas estandarizadas.

Las pruebas estandarizadas siguen siendo en la actualidad, la medida internacional y en muchos casos nacional, con la cual se valora la calidad del aprendizaje. Éstas surgen en los años sesenta como parte del impulso de Estados Unidos para evaluar la eficacia de todos sus programas

educativos (Tiana, 1996). A partir de estos antecedentes, la importancia de la evaluación educativa se reconoció en muchos países por lo que comenzaron a surgir organismos nacionales e internacionales interesados en la medición (no evaluación) de los aprendizajes en los distintos niveles educativos. Entre las organizaciones que destacan en estos esfuerzos evaluativos se encuentran: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Esta última organización ha destacado por su proyecto PISA, que impactó al mundo desde su primera aplicación en el año 2000 y que ha logrado interesar en la actualidad a más de 70 países.

Las pruebas estandarizadas, se han implementado y mantenido como una forma de valorar las necesidades formativas y sociales a través de la estandarización de contenidos. Esto se convierte en un medio de comprobación del aprendizaje alcanzado por los estudiantes. La finalidad principal es obtener información de las condiciones educativas que sea útil para fortalecer las políticas educativas nacionales, así como para obtener indicadores que permitan comparar los sistemas educativos de varias regiones o incluso países. Esta estrategia se apuntala desde una visión economista que no tienen otro propósito más allá de tener acceso a financiamiento internacional (Jiménez, 2016).

De esta manera, México ha centrado sus esfuerzos en la aplicación y reconocimiento de las pruebas estandarizadas como forma de medir el aprendizaje. Desde la década de los 2000, se empieza a poner énfasis en la participación de pruebas como PISA. Esta visión se fortalece con la creación de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el cual impulsó esta forma de evaluación como elemento de valoración de lo que posteriormente pasaría a denominarse calidad educativa.

Entre las pruebas estandarizadas que se han aplicado en México se encuentran: ENLACE (Exámenes Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares) comenzó a aplicarse en el 2006 como iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el objetivo de evaluar el rendimiento académico de los estudiantes en educación básica (primaria y secundaria) en áreas como matemáticas, español y ciencias; EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo), se aplica a una muestra representativa de estudiantes de escuelas públicas y privadas, de educación básica de todo el país, su plan de evaluación se basa en un programa cuatrienal, es decir, un mismo grado se evaluará cada cuatro años; PLANEA (Planea Nacional de Evaluación de los Aprendizajes), se diseñó para evaluar las habilidades y conocimientos en áreas clave como matemáticas, lectura y ciencias. Su objetivo es proporcionar información útil sobre el desempeño de los estudiantes, las escuelas y el sistema educativo en general, con el fin de identificar áreas

de mejora y tomar decisiones informadas para fortalecer la calidad de la educación en México, ésta sustituyó a enlace y se comenzó a aplicar en 2015 (Díaz y Osuna, 2016).

A pesar de las posibilidades que las pruebas estandarizadas ofrecen, se debe reconocer que no son una forma integral de realizar evaluación, dado que desde la perspectiva de Gardner (1995) y Armstrong (1999), la mejor manera de evaluar los aprendizajes es a través de la observación y la expresión de diversas actividades que den cuenta de la expresión de las distintas inteligencias en que pueden centrarse los aprendizajes. Por lo que las pruebas estandarizadas al centrarse en un único instrumento de evaluación, el cual se limita a la medición de conocimientos en áreas específicas (excluyendo muchas otras igual de importantes para el desarrollo de la persona), puede generar sesgos y exclusiones que orientes a los evaluados al fracaso e incluso puede generar una discriminación negativa (Dworkin, 2005).

Otra consideración importante es el tema del currículum real y oculto, mismos que determinan diferencias en el proceso de aprendizaje aún tratándose de planes de estudio iguales. Esto debido a las diferencias contextuales y culturales que influyen en el desarrollo de los mismos en las aulas, lo cual, por su puesto, tampoco es considerado en las pruebas estandarizadas (Gallart, 2006). Esta situación implica que lo que se evalúa muchas veces no es exactamente lo que los estudiantes aprenden, o bien, está tan desvinculado de su contexto real que pierde utilidad (lo que atenta contra la premisa principal del aprendizaje significativo). Aunado a ello, las limitaciones del instrumento (prueba estandarizada) impiden la evaluación de habilidades más complejas.

Otros de los riesgos que ha traído consigo la cultura de la evaluación estandarizada, es la posibilidad de mal enfocar los esfuerzos para obtener resultados altos en estas pruebas. Lo anterior sucede porque los resultados se han convertido no sólo en muestra de calidad educativo, sino también en sinónimo de prestigio, por lo que muchas instituciones educativas orientan su trabajo hacia la instrucción de los estudiantes para que respondan adecuadamente. Esto es una tergiversación terrible del propósito evaluativo, pues la premisa no es el aprendizaje, sino la obtención de resultados altos en las evaluaciones (McNeil, 2000).

A las anteriores situaciones se pueden sumar muchas otras que reflejan la incongruencia entre el ideario educativo de la evaluación formativa y la persistente cultura de la evaluación estandarizada, la cual no refleja lo que se busca a través de la primera. La evaluación formativa y la evaluación estandarizada presentan incongruencias debido a sus enfoques y propósitos diferentes, lo cual no se ignora a nivel de política pública, por lo que la pregunta es cómo se pueden alentar el desarrollo de la primera, si los estándares de calidad se siguen midiendo con la segunda.

Conclusiones

De acuerdo a análisis realizado, la evaluación estandarizada no rescata los elementos socioculturales que se pretenden tomar en cuenta en el enfoque formativo. Esta condición es sumamente importante al momento de analizar los estándares de calidad educativa (hoy excelencia educativa), dado que el estudiante como ser social y cultural está influido por lo que sucede a su alrededor, lo que, en diferentes grados, moldea y afecta tanto sus acciones como su personalidad. Por lo tanto, una prueba estandarizada que se centra en el genérico de lo que se ha decidido como primordial en el aprendizaje, desvinculándolo completamente de la realidad y el contexto, difícilmente podrá dar constancia del desarrollo integral del estudiante.

Aunado a lo anterior, la contrariedad entre la evaluación formativa que se centra en proporcionar retroalimentación continua y específica para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con la evaluación estandarizada, la cual está diseñada para medir el rendimiento de los estudiantes en relación con un conjunto predefinido de estándares o criterios, permite ver que la orientación de ambos va no sólo por caminos diferentes, sino incluso antagónicos.

La evaluación formativa suele ser más variada en su formato, incluyendo comentarios escritos, discusiones en clase, actividades prácticas, entre otros, mientras que la estandarizada generalmente se realiza a través de pruebas estandarizadas de opción múltiple u otros formatos estandarizados, lo cual propicia exclusión, discriminación e incluso sesgo de los resultados. Otro de los puntos que las diferencia es que una evalúa el proceso (formativa), mientras que la otra (estandarizada) sólo se centra en el resultado. Esto además implica que la primera centre su atención en las habilidades y no sólo en los conocimientos como la segunda.

De esta manera, se debe considerar que a pesar de los esfuerzos que se han realizado en materia curricular, mismos que han avanzado hacia enfoque humanistas e integrales, no se ha logrado separarse del modelo estandarizado como referente de calidad. Por lo tanto, las instituciones siguen apostándole al desarrollo de capacidades para responder exámenes y no para afrontar los retos del contexto social al que pertenecen. Esto además trasgrede la importancia del aprendizaje situado y significativo al centrar la evaluación en conocimiento que además han sido validados por los sectores privilegiados, los cuales dejan de lado la importancia de los contextos y características individuales.

Referencias

Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.

- Cronbach, L.J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Díaz, K., y Osuna, C. (2016). Las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje y la mejora de la Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9(1), 11-43.
- Gallart, A. (2006). La construcción de la escuela media. Editorial Stella.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. La Muralla.
- Guba, G.E. y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We*
- Maturana, L. (2015). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de otras lenguas*. FUNLAM.
- Moreno, T. y Ramírez, A. (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 65-80). CUAIEED, UNAM.
- Mosquera, D. R. (2018). Análisis sobre la evaluación de la calidad educativa en América Latina. Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 43-55.
- pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. (Documentos N. 40). PREAL.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagné y M. Scriven (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Morata
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós/MEC.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37-61.
- Tyler, R.W. (Ed.). (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. University of Chicago Press.
- Vélez Méndez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170
-