

La paradoja de la evaluación de resultados escolares, en pos de la Calidad Educativa

The paradox of school performance's evaluation, towards Educational Quality

Esp. Alicia Beatriz Leyba(aleyba@unsl.edu.a), Prof. Ana María Herrera (amaherrera54@yahoo.com.ar)Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacionalde San Luis (Argentina)

Resumen

Desde hace aproximadamente tres décadas, se ha instaurado el término “calidad educativa”, asociado al resultado de la evaluación de los aprendizajes, de los alumnos del nivel secundario.

En este trabajo, analizaremos las condiciones materiales que instalaron en la agenda de la educación, las evaluaciones de la calidad educativa; para ello consideraremos la relación: Estado-Mercado-Educación. A partir de esta relación, se constituye la sociedad de mercado y su correlato, la educación de mercado con la consiguiente aplicación en educación de conceptos y acciones propias de la organización de trabajo. Estas acciones afectaron al trabajo docente, a los contenidos curriculares y a la función pedagógica de la evaluación.

Las evaluaciones nacionales en Argentina, aunque en sus propósitos, procuraron la calidad y la mejora de la educación, sus reales intenciones fueron la obtención de datos primarios, para emitir juicios acerca de la eficacia y eficiencia de las escuelas, mediante la evaluación externa y las pruebas estandarizadas Según la concepción, que podríamos ubicarla dentro de un marco teórico *científico-racional-eficientista*, estas evaluaciones, respondían a lo que definimos como *función acreditativa*. Esto supone que la evaluación valora los resultados del aprendizaje (producto) en detrimento de la *función pedagógica*, cuyo objetivo es la valoración de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación - calidad - acreditación - proceso – producto

Summary

For the past three decades, the term “educational quality” has been established linked to the results of learning evaluation of high school students.

In this work we will analyze the material conditions that established the *evaluations of educational quality* in the educational agenda. To achieve this, we will consider the relation State-Market-Education. This relation constitutes the basis for the market society and its correlation is established, education market with the consequent application of educational

concepts and own actions of work organization. These actions affected teachers' work, curricular contents and the pedagogical function of evaluation.

National evaluations in Argentina, although in purpose, they tried the quality and improving education, the real intention was to obtain primary data that would allow for the emission of judgment regarding schools efficacy and efficiency, through external evaluation and standardized tests. According to the design, we could locate into an efficiency-rational-scientific framework, these evaluations respond to what we define as *accretive function*. This assumes that the evaluation values the results of learning (the product), to the detriment of its *pedagogical function*, whose objective is to assess the teaching-learning processes.

Key words: Assessment – quality – accreditation - process – product

Introducción

Este trabajo se realizó en el marco del Proyecto de Investigación: PROICO N° 22/H432 “La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. Su incidencia en la Provincia de San Luis”. Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Dentro de este marco nos proponemos, poner en evidencia la contradicción entre los objetivos de las políticas educativas de los años 90, que pregonaban la necesidad de mejoras del nivel secundario, mediante la evaluación de la calidad educativa y los modos de evaluación utilizados, implementados en los Operativos nacionales de Evaluación.

La concepción que subyace al proceso que lleva a cabo la concreción de estas evaluaciones, como los instrumentos de evaluación utilizados para dicho proceso, caben en una concepción *científico-racional-eficientista* que consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos, en perjuicio del sentido pedagógico que debe tener esencialmente la evaluación educativa, comprendiendo los diferentes factores que intervienen en ella.

Para el análisis de lo propuesto se incorporan las “voces de los actores” en este caso, obtenidas a través de entrevistas realizadas a una Profesora de Matemáticas y otra de Lenguas, protagonistas de los momentos, en que se aplicaron estas evaluaciones.

Marco Político-Económico

La evaluación de la calidad educativa aparece en la agenda de las políticas educacionales como fruto de una construcción histórica que fue instalando el concepto de calidad educativa de manera progresiva hasta formar parte del sentido común de todos.

La evaluación de la calidad educativa, como constructo, tiene una “historia” que reconstruiremos a partir de 1973, año en que se da la crisis de acumulación capitalista, conocida como la “Crisis del petróleo”. La Organización de Países Exportadores de Petróleo, constituida por los países Árabes decidió no exportar crudo a aquellos países que habían apoyado a Israel durante la guerra que enfrentaba a Israel contra Egipto y Siria. Los países más afectados fueron EEUU, los Países Bajos e Israel. La consecuencia de esta crisis energética fue la recesión en el crecimiento económico y el aumento de la inflación, que se tradujo en una crisis mundial hasta principios de la década del '80.

La crisis de acumulación capitalista deslegitimó la organización del trabajo conocida como taylorismo-fordismo, precipitando el surgimiento en Japón del conocido toyotismo o post fordismo o producción flexible cuyas características esenciales son: la práctica del *just in time* (JIT), la externalización y subcontratación, la rendición de cuentas y los procesos de enculturación de los trabajadores en relación a la identificación con los valores, principios y objetivos de la empresa.

El nuevo modelo de organización del trabajo, vino asociado a la instalación del programa político, económico, social y cultural conocido como neoliberalismo; el que fue tomando fuerza a partir de la década del ochenta y se consolidó hacia la década del noventa.

El programa neoliberal fue instalando y afianzando la llamada sociedad de mercado, con teóricos como Friedrich Von Hayeck quién resaltó el valor del mercado por ser el depositario de características únicas que le otorgan un valor incuestionable. Para Hayeck el mercado es el lugar de la “racionalidad”, (Gómez, 2003:18) “...*la actividad racional es en Hayeck como en Smith, la actividad de elegir los mejores medios para alcanzar determinados fines...*” que no tiene que dar cuentas a nadie, es el sistema de referencia, es absoluto porque no hay nada superior a sus fines y porque se trata de un sistema de comunicación producido evolutivamente de manera no intencional. (Gómez, 2003:25) “...*el mercado, además de ser el lugar propio del ejercicio de la racionalidad instrumental, es un sistema de comunicación producido evolutivamente de manera no intencional, es un orden que se impone al individuo como condición de supervivencia, es un orden abstracto, invisible e incognoscible en su*

totalidad y en detalle, porque es posible detectar fácilmente en el mismo fenómenos y leyes inexorables”.

La constitución de esa nueva sociedad bajo los principios del mercado no dejó fuera a la educación, que incorporó el lenguaje y las prácticas del mercado. El lenguaje pedagógico se pobló de palabras como: gestión, autonomía, participación, calidad, trabajo en equipo, respeto a la diversidad, entre otras; palabras que no estaban vacías de contenido, sino llenas de sentido empresarial.

La educación al ser considerada una empresa más en la sociedad de mercado, debía responder a los mandatos de dicha sociedad, el ranking de escuelas según la calidad, las evaluaciones externas de los resultados, la competencia, la diversidad de ofertas, la libertad de elección de los clientes, la rendición de cuentas, convirtiendo al otrora derecho universal de la educación en un servicio que se compra y que se vende en el mercado educativo.

La educación de mercado puso en acción, entre otros, el principio del control de la calidad a través del mecanismo de Rendición de Cuentas de los resultados obtenidos, propio de la organización del trabajo flexible o toyotismo, a través de la introducción de la evaluación estandarizada de los aprendizajes, apuntando a la “mejora continua de la calidad”. Para Mc. Cormick y James (1996) la rendición de cuentas, comprende diferentes acepciones, como la capacidad de responder a los propios clientes, alumnos y padres; como la capacidad que sirve para responder ante uno mismo o ante sus compañeros; o como la capacidad para responder ante los empleadores o dirigentes políticos.

La capacidad para responder ante los empleadores o dirigentes políticos, fue la acepción que primó en los operativos de evaluación de la calidad educativa. Docentes y directivos de las instituciones educativas sintieron una fuerte presión al ver los resultados de las evaluaciones publicados, en palabras de una docente entrevistada: *“Cuando la publicación de los resultados era en términos de ranking, comprimía la situación”.*

La estrategia utilizada por los operativos de evaluación de la calidad educativa, fue el de las pruebas de rendimiento consideradas por algunos autores como las más alienantes, tanto para los docentes, como para los alumnos, pues se presentan separadas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Siguiendo a Mc Cormick y James (1996) la rendición de cuentas obliga a realizar una serie de preguntas ¿quién debe rendir cuentas? ¿Ante quién? y ¿de qué debe rendirse cuentas?, preguntas que, desde las políticas educativas nunca fueron formuladas, y que sus respuestas debieran ser tema de debate, cada vez que se habla de Evaluación de la Calidad Educativa.

De lo expresado, podemos afirmar que la verdadera intencionalidad de los operativos de evaluación de la calidad educativa, se constituyeron en mecanismos de control y disciplinamiento, tanto del trabajador docente, como de los contenidos curriculares; y que reflejaron la simbiosis con las formulaciones de la educación de mercado, correlato de la sociedad de mercado.

La Paradoja: las funciones de la Evaluación

Los Operativos de Evaluación Nacional implementados en la década de los 90 en el nivel secundario, tuvieron como objetivo la evaluación de la calidad de los conocimientos impartidos en diferentes instituciones educativas (públicas y privadas), y fueron sus propósitos, semejantes a los expuestos aquí:

- *“Aporta un mayor conocimiento e información sobre los sistemas.*
- *Se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información y, por lo tanto, implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Desde esta perspectiva, la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, hace posible una aproximación más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización, los elementos intervinientes.*
- *Permite el diagnóstico de la situación a partir del uso de indicadores.*
- *Sirve de ayuda en la conducción de procesos de cambio.*
- *Contribuye a la mejora de la organización y funcionamiento de los centros educativos.*
- *Renueva el interés por los resultados de la educación y contribuye, aunque sea indirectamente, a su mejora.”* Egido Gálvez (2005: 25)

Las evaluaciones nacionales aunque en sus declamaciones, persiguieron la calidad y la mejora de la educación, sus verdaderas intenciones fueron la obtención de datos primarios para emitir juicios acerca de la eficacia y eficiencia de las escuelas mediante la evaluación externa y las pruebas estandarizadas

La obligatoriedad de estas evaluaciones condujo a las instituciones evaluadas -a través de sus alumnos- a la urgencia de modificar las acciones llevadas a cabo referidas tanto a lo enseñado como a al ejercicio docente y directivo. Tanto unos como otros se sintieron “controlados” por un sistema de evaluación que perseguía la estandarización de los logros de los alumnos, y su consecuente comparación entre establecimientos educativos, principalmente en dos disciplinas consideradas básicas: matemáticas y lengua, como competencias a adquirir según una supuesta neutralidad tecnocrática.

Esta concepción de evaluación, que podríamos ubicarla dentro de un marco teórico científico-racional-eficientista, se caracteriza por tener como propósito, “recoger los

resultados finales del proceso y valorar su eficacia en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados, los resultados se convierten en el eje de la evaluación. La consecuencia de esta concepción es que la evaluación es una actividad puntual desarrollada al final del proceso de enseñanza aprendizaje, exterior en parte al mismo y lo que se busca son datos de carácter cuantitativo” (Domínguez Fernández:2000 / 21-22).

Santos Guerra (1996) citado por Quiroga Tello, Rita; Ruíz, Ana maría; Medina, Estela (2012) expresa que la evaluación desde una dimensión técnica *“consiste, fundamentalmente, en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares. La evaluación se convierte en una comprobación del aprendizaje y en un medio de control social. Se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. La concepción técnica de la evaluación exige la taxonomización de los objetivos, porque la comprobación del aprendizaje se puede efectuar de forma clara y precisa. Se simplifica la comprobación, ya que no se ocupa de los efectos secundarios, no se pregunta por las causas del fracaso y no se plantea cuestiones relativas a la transformación de los procesos. A través de la evaluación el sistema educativo va dejando fuera a quienes no superan las pruebas y va eligiendo a quienes son capaces de superarlas”.*

Dice la Prof. de Lengua: *“El alumno no alcanzaba a desarrollar la capacidad de trasladar ese modo de trabajar a cualquier otro tipo de texto, es como que se centraba en uno en lo que aprendió con el profesor y le costaba mucho trasladarlo, unos lo hacían y así se notaba la diferencia del nivel de los mismos chicos, en un mismo curso, en una misma escuela y mucho más si se tenían en cuenta otras escuelas” ...” y en su historia escolar esos temas no los habían dado, entonces a lo mejor la actualización les llegó a ellos, el último año, los dos últimos años y no tenían una formación afianzada sobre determinados contenidos y lo que ellos aprendieron o les enseñaron era otra cosa, totalmente distinta y estoy hablando por tanto lengua como por matemáticas. Y otro inconveniente importante, en la otra escuela que tenía, era la escuela técnica, esa era provincial, ahí con mayor razón se notaban las diferencias de lo que podían alcanzar, alumnos de la privada “*

Sin embargo **¿cuáles deberían ser las funciones de la evaluación, deseables para el logro de aprendizajes?**

Según Serrano González y Pons Parra. (2012) dos son las funciones de la evaluación escolar, desde la perspectiva del aprendizaje y desarrollo, una que se relaciona con la potenciación del desarrollo personal y de la socialización de los alumnos, promoviendo la adquisición de determinadas capacidades, para desenvolverse socialmente y que no se alcanzarían, sin la

intervención intencional de la instrucción. Pero la escolarización cumple también una función de acreditación de los logros académicos de los alumnos, que conlleva unos criterios de homologación y selección, que muchas veces no son compatibles con los objetivos instruccionales. Por lo tanto, no cabe duda que para cumplir ambas funciones, es necesario evaluar, en el primer caso para comprobar si los procesos están resultando eficaces y satisfactorios, para la promoción de los alumnos o para realizar los reajustes que sean necesarios. En el segundo caso, para informar sobre los criterios necesarios de acuerdo a las diversas acreditaciones y abrirles o cerrarles futuras vías académicas y profesionales.

De esta manera, la evaluación de los aprendizajes puede estar al servicio de un proceso de toma de decisiones de naturaleza pedagógica-didáctica, pero también resulta evidente que los resultados -los juicios de valor sobre la correspondencia entre criterios e indicadores- se encuentran vinculados a las decisiones posteriores de los procesos a los que se refieren esos resultados. No obstante, las relaciones que puedan existir entre ambos procesos de evaluación, los objetivos que se persiguen son tan distintos que conducen a decisiones diferenciadas, en lo que se refiere al tipo de información que es preciso obtener, como al uso que de esta información se hace. Desde la dualidad **proceso-producto**, surgen dos funciones diferenciadas en el proceso evaluador, la **función pedagógica** y la **función acreditativa** de la evaluación.

Continuando con la perspectiva de los autores señalados, si nos remitimos a las evaluaciones implementadas por los Operativos Nacionales, podemos afirmar que la función que se le atribuía a las pruebas correspondían a la **función acreditativa** y ello, porque coinciden con las características de esta función. Esto supone: que la evaluación valora los resultados del aprendizaje (producto) y no el proceso; obliga a comparar a los alumnos con un criterio común y expresa el resultado mediante una calificación sintética que es incompatible con una descripción cualitativa; se separan las tareas de evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre cuyos logros pretende informar.

Con esta lógica, la evaluación se efectúa en momentos puntuales, al término de un proceso de enseñanza aprendizaje, más o menos amplio – en los ONE corresponde a 5º año del nivel secundario- y trata de medir, en términos cuantitativos, los aprendizajes de los alumnos hasta ese momento. En este caso se presta especial atención a aspectos como la objetividad y neutralidad, frente a otros aspectos como la pertinencia, la relevancia o la contextualización en la planificación y desarrollo de las tareas de evaluación, propias de **la función pedagógica**. En este otro caso, el papel atribuido a la evaluación es el de instrumento para conocer las representaciones y significados elaborados y para orientar mediante el ajuste progresivo de la

ayuda pedagógica, la reelaboración de esas representaciones y significados en la dirección marcada por las intenciones educativas.

Las características de aplicabilidad de las evaluaciones nacionales evidencian en Argentina bajos índices de credibilidad. Desde la institución escolar los dispositivos utilizados se perciben como ajenos, irrelevantes, con resultados que brindan débiles aportes para su actuación cotidiana, resultados que los actores no llegan a conocer o los reciben muy tarde- por ejemplo cuando los alumnos ya egresaron y no tienen ningún tipo de contacto con la escuela-. Aquí se produce una brecha entre la información que genera la evaluación y el aprovechamiento o impacto que sus resultados tienen en la institución. Perassi (2008:19)

“A través del Ministerio de Educación que por supuesto son ellos los que reciben los primeros datos, nosotros no recibimos nunca fuera de un listado que hasta se publicó, en qué lugar aparecieron determinadas instituciones, cuáles es el lugar que había alcanzado la Provincia de San Luis, en relación con las demás del país, pero no hubo así un tipo de devolución directa de quiénes elaboraron o corrigieron. También aparecieron por ahí, por alumno, pero tampoco servían para nada esos datos, porque cuando llegaban las alumnas ya habían egresado y se suponía que era para que los alumnos supieran como había resultado su trabajo y nunca se pudo hacer eso” Prof. de Lengua

La función **acreditiva**, citada anteriormente, se pone de manifiesto en las expresiones de docentes entrevistadas -en las de la *Prof. de Lengua* como en las que de la *Prof. de Matemáticas*- que señalamos a continuación. Los riesgos que se evidencian en ambas descripciones acerca de las pruebas aplicadas, son: a) la falta de consecuencias, que puede provocar en los actores, un descompromiso con el proceso de evaluación, desinterés por conocer los resultados y el “no hacerse cargo” de la responsabilidad pública, que cada institución posee y b) cuando existen consecuencias “fuertes”, se puede llegar a distorsionar el proceso educativo, interpretándose que debe enseñarse aquello que se evalúa. El sentido amenazante de las mismas suele determinar una excesiva preocupación de los docentes por *enseñar la prueba*, **entrenar** para la misma, utilizando diferente tipo de procedimientos. Perassi (2008:20)

“...y el hecho de ser anónima también tenía una carga grande, porque los chicos: esto como que no tiene importancia, no influye en mi nota, hasta que hubo que hacer todo un trabajo, en la institución, de concientizarlos, también. No era lo mismo que saliéramos a la cola, que estuviéramos cercanos a la media o la superáramos, como hacerles sentir la importancia, nuestra identidad también, como institución, qué era esto. También, al tener el docente el tipo de evaluación, trabajar durante el año ese tipo de evaluación, como para hacer un

*entrenamiento previo, que no era hacer cualquier cosa....porque eran varias preguntas. También pasaba el **entrenamiento** por cómo ver con una mirada, cuáles eran las preguntas que vos podías desechar de entrada, para fijarte en las que eran realmente posibles.... todo eso es un entrenamiento que se pudo hacer en la institución una vez conocidas las evaluaciones.”*
(Prof. de Matemáticas)

Es clara la influencia de una lógica mercantilista que impregnó el “hacer” de los docentes y directivos. El término entrenar significa “*preparar o prepararse para algo*”. En el caso que nos ocupa se refiere a prepararse para alcanzar a responder satisfactoriamente una prueba determinada. Sin nos preguntáramos acerca de si esas pruebas producen o no aprendizajes, la respuesta es de perogrullo, sólo para responder de manera positiva la próxima vez, desvirtuando el sentido esencial de la evaluación.

“Pero cuando aparece algo distinto o un modo distinto de expresar o un modo distinto de denominar determinadas cosas, entonces el alumno no sabe de qué se trata y a lo mejor no es que no sepa ese tema sino que no sabe a qué se refiere por el modo en que está elaborada la pregunta o la consigna.”

“Pero muchas veces los alumnos que no tienen una formación medianamente afianzada de comprensión, aunque no se tratara de comprensión para resolverlo de manera escrita, aunque fuera oral, aunque fuera lectura, no todos tienen el hábito de leer, leer en general, no necesariamente el texto o los textos elegidos para ese año y escasamente y algunos lo cumplen y otros ni eso. Entonces había chicos que la comprensión correspondía al texto que trabajó el docente” Prof. de Lengua

Siguiendo con el análisis, propuesto por Serrano González y Pons Parra (2012), que reconocen diferentes tipos de evaluación, seleccionamos dos, según el criterio de la finalidad y función que la evaluación desempeña en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos tipos son, la evaluación **formativa** y la evaluación **sumativa**. La primera llamada también **continua o reguladora** tiene como finalidad relacionar las informaciones relativas a la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos con las características de la acción didáctica a medida que avanzan las actividades de enseñanza aprendizaje. El juicio de valor resultante corresponde al desarrollo del proceso educativo y debe ser útil tanto para ayudar al profesor a tomar decisiones, que le permitan mejorar su actividad docente, como para ayudar a los alumnos a mejorar su actividad de aprendizaje.

La segunda, también llamada **final** es la que se plantea al término de un conjunto de actividades de enseñanza aprendizaje, con el fin de determinar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han realizado o no los aprendizajes que se pretendían. Pero la situación

puede ser más compleja si atendemos al hecho de que el resultado de la evaluación y el proceso seguido para llegar a él, está al servicio de unos procesos de toma de decisiones que escapan a lo estrictamente pedagógico, para situarse en la esfera de lo social. Así cuando tiene lugar la educación obligatoria, el bachillerato o un ciclo de formación profesional, la evaluación sirve para certificar y acreditar si los alumnos están o no capacitados para ejercer aceptablemente y sin riesgos para la sociedad una determinada actividad profesional o para continuar, con ciertas garantías de aprovechamiento, su proceso de formación.

“...se suponía que el alumno debía conocer todos esos temas y bueno ya sabemos cómo son los alumnos si no lo han repasado el mes anterior o ese año, era muy poco lo que podían responder. A no ser que les gustara mucho la materia, a no ser, que muchas veces hasta los chicos que a lo mejor no son muy buenos alumnos pero el hecho de pertenecer a familias de docentes, que tienen incorporadas determinadas cosas, como modos de expresar, modos de escribir, la importancia de la ortografía, cosas así que otros no les dan el mismo valor”
Profesora de Lengua

Las expresiones emitidas por los docentes entrevistados, demuestran la complejidad del proceso de evaluar, que se manifiesta en: los cambios que produce en sus prácticas cotidianas, la implementación de los operativos, tales como, la enseñanza de nuevos y determinados contenidos a ser evaluados, como los procedimientos a ser utilizados. En definitiva se enseña “la prueba” porque los resultados que se obtienen no sólo son indicadores del rendimiento del alumno, sino también de la práctica docente, aunque esta evaluación no sea transparentada.

A modo de Cierre:

Las funciones descritas, como categorías de análisis del tema que nos ocupa, la función pedagógica, como la formativa y la función acreditativa como la sumativa, son el reflejo de la dualidad proceso- producto, que se ponen de manifiesto en la evaluación educativa como dos líneas paralelas, respondiendo a diferentes objetivos educativos, cuando deberían complementarse. La función pedagógica y la formativa, son inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje, mientras las funciones acreditativa y sumativa, conllevan el propósito de promoción social de los alumnos.

La paradoja que se pone de manifiesto en este trabajo, se percibe a partir de los resultados obtenidos por los alumnos, que no reflejan un proceso de avances y retrocesos colectivos o individuales, pese a que en los propósitos de la evaluación de calidad pareciera considerarlos, sólo importan los resultados en números para entrenar a los alumnos, para nuevas pruebas y para clasificarlos, según institución, región, localidad o estrato económico y social

Estos resultados fueron utilizados como indicadores de la calidad de la enseñanza. La evaluación, no cumple entonces ni con una función pedagógica ni de acreditación, de las competencias adquiridas por los alumnos, sino que responde más bien al principio de rendición de cuentas (*accountability*) y se utiliza como un procedimiento de control social y para tomar decisiones de política y planificación educativa.

Bibliografía

DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G: (2000) Evaluación y Educación: modelos y propuestas. Fundec. Bs. As

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada (2005) Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Tendencias Pedagógicas 10. Universidad Autónoma de Madrid. www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos.

GÓMEZ, R.J. (2003): *"Neoliberalismo globalizado. Refutación y debacle"*. Ediciones Macchi. Bs. As.

Mc CORMICK, R. y JAMES, M. (1996): *"La evaluación del curriculum en los centros escolares"*. Ediciones Morata. Madrid.

PERASSI, ZULMA (2008) *"La evaluación en educación un campo de controversias"* Laboratorio de alternativas educativas-LAE Facultad de Cs. Humanas UNSL.

QUIROGA TELLO, Rita; RUÍZ, Ana María; MEDINA, Estela (2012) *¿Evaluar para controlar? ¿Evaluar para comprender?* Institución de Procedencia: Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. En XXIII Encuentro Estado de la Evaluación Educativa. Facultad de Educación.UCC.

SERRANO GONZÁLEZ Y PONS PARRA (2012) *Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares* En REVALUE: Revista de evaluación educativa. VOL.1, Nº1