

El uso de las evaluaciones externas de logros educativos y el derecho a la educación

Analiza el uso de los resultados de las evaluaciones estandarizadas externas de logros educativos en América Latina la lógica del mercado educativo, de los incentivos económicos directos, la presión social y el control ciudadano sobre las escuelas y el desarrollo profesional docente. Plantea desarrollar una estrategia de difusión y uso de los resultados de las evaluaciones con enfoque de derechos en educación.

The use of independent evaluations of educational achievement and the right to education

The article analyses the results of standardised independent evaluations of educational achievement in Latin America, the thinking behind the education market, direct economic incentives, social pressure and citizens' watch over teacher-training. It proposes a strategy of dissemination and use of the evaluations' results, focused on the right to education.

PEDRO RAVELA

pedroravela@gmail.com. Profesor de Filosofía y máster en Ciencias Sociales y Educación. En Uruguay fue director de Evaluación en la Administración Nacional de Educación Pública (1996-2002). Director del Instituto de Evaluación Educativa en la Universidad Católica (2007-2012). Director ejecutivo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2012-2014).

PALABRAS CLAVE:

Escuelas
Evaluación educativa
Políticas educativas
Sistema de información
Uso de resultados



Desde hace ya algo más de dos décadas, las evaluaciones externas de logros educativos¹ han tenido un importante desarrollo en América Latina y en el mundo. Prácticamente todos los países de la región tienen algún sistema de este tipo en funcionamiento, con menor o mayor continuidad. En Cuba, Chile, Colombia y Brasil la continuidad de estas evaluaciones ha sido mayor, tanto en cuanto a su existencia como a su forma de operación. Otros países con importante grado de continuidad han sido Argentina, Perú y Uruguay.²

Si bien estas evaluaciones nacieron en la región bajo la acusación de tener carácter de “neoliberales”, fueron sostenidas y desarrolladas por la mayor parte de los gobiernos de izquierda instalados a partir del inicio del nuevo siglo. Hoy parece estar más claro que se trata de una herramienta que, al igual que la electricidad, la estadística o la energía nuclear, pueden ser bien o mal utilizadas, y con diversos enfoques

político-ideológicos. Como toda herramienta, tiene limitaciones. Si uno pretende hacer con ella más de lo que puede dar, probablemente genere más problemas que beneficios.

Las evaluaciones externas permiten una aproximación parcial (como cualquier otra herramienta de conocimiento) a una realidad de por sí difícil de aprehender: qué saberes y capacidades han logrado incorporar los estudiantes al cabo de ciertos ciclos de educación formal. Esta aproximación es parcial (del mismo modo que lo es la evaluación que hace un docente dentro del aula) por un triple motivo.

En primer lugar, porque el abanico de aspectos y disciplinas que pueden ser objeto de evaluación es limitado: en general, se ha evaluado lectura y matemática; a veces escritura, ciencias naturales y ciencias sociales; más recientemente se ha comenzado a incluir formación ciudadana y habilidades “socioemocionales”. En segundo lugar, porque la administración a gran escala impone limitaciones al tipo de evidencia que puede ser considerada en la evaluación: normalmente, pruebas de lápiz y papel con un rango limitado en cuanto a la extensión de las respuestas; en los últimos años es creciente la introducción de pruebas que son respondidas en una computadora, lo cual potencialmente (aunque no necesariamente) amplía las posibilidades en cuanto al tipo de habilidades que pueden ser evaluadas. En tercer lugar porque, por definición, se enfoca en la evaluación de un único conjunto de saberes y capacidades, sin tener en

1 En este texto se utiliza la expresión “evaluaciones externas de logros educativos” para hacer referencia a las evaluaciones a gran escala que se realizan con el fin de obtener un panorama del grado en que los estudiantes de un sistema educativo están logrando ciertos saberes y capacidades definidos como relevantes para todos. Por su naturaleza y objetivos, estas evaluaciones se realizan de manera “estandarizada”, es decir, con procedimientos e instrumentos uniformes. Es importante evitar denominarlas “evaluaciones de aprendizaje” sin más, porque esta última expresión incluye también a las evaluaciones que los docentes realizan cotidianamente en las aulas, que tienen una naturaleza diferente.

2 También México, pero con importantes cambios en sus pruebas y en su modalidad de operación (EXCALE, ENLACE, PLANEA, por mencionar las principales).

cuenta saberes locales (desarrollados por cada escuela en el marco de su propio proyecto educativo y de las características de la comunidad a la que responde).

Estas “parcialidades” o limitaciones deben ser reconocidas y explicitadas para evitar usos e interpretaciones erróneas de los resultados: las evaluaciones externas no dan cuenta de todo lo que la educación se propone lograr. Hay áreas disciplinares, saberes locales y tipos de habilidades que quedan fuera del foco de la evaluación. Pero desestimar el aporte de estas evaluaciones por este motivo es como acusar al vaso de agua porque tiene la mitad vacía e ignorar que la otra mitad está llena.³

Lo importante es utilizar en forma apropiada lo que sí aportan las evaluaciones si están bien diseñadas:⁴ una mirada sobre un conjunto de saberes y capacidades relevantes para todos los niños y niñas de un país. Se trata de *algunos saberes*, que son importantes *para todos los niños y niñas*, lo cual no significa que éstos sean *todos los saberes y capacidades* importantes. Hay *otros saberes*, relevantes para distintos grupos, en función de su contexto cultural y local. La definición explícita, la evaluación y la información pública, acerca del logro de estos *algunos saberes* especialmente relevantes y necesarios, define una parte del contenido del derecho a la educación y concierne al rol de construcción de ciudadanía y democracia que tiene el sistema educativo.⁵ Ahora bien: esta última afirmación, por sí sola, es ingenua. Tan ingenua como el rechazo generalizado a toda

evaluación estandarizada. Implicaría asumir que la herramienta es intrínsecamente buena y que no puede ser utilizada en forma equivocada ni hacer daño. Sí puede hacerlo. Por eso es importante la discusión acerca de los usos de estas evaluaciones. Las experiencias desarrolladas en la región a lo largo de las últimas dos décadas permiten identificar al menos cuatro grandes lógicas (Ravela, 2015): (i) la lógica del mercado y la competencia entre las escuelas; (ii) la lógica de los incentivos económicos directos a los docentes; (iii) la lógica de la presión social —o, también, control ciudadano— sobre las escuelas y docentes; y, (iv) la lógica del desarrollo profesional docente.

LA LÓGICA DEL MERCADO

El uso de las evaluaciones externas al servicio de una lógica de mercado fue el sello distintivo de los orígenes del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) en Chile, creado en las postrimerías de la dictadura militar. La instalación del SIMCE fue parte de una estrategia más amplia de subvención pública al sector privado en educación y de traspaso de la responsabilidad por la gestión de las escuelas públicas a los municipios. En el marco de esta visión de la política educativa, la función de la evaluación externa es brindar información a las familias para que elijan la “mejor” escuela para sus hijos (se asume que las escuelas que obtienen los mejores promedios en las pruebas son las “mejores”). Como cada escuela recibe recursos públicos en función de la cantidad de estudiantes que atiende, se suele creer que la difusión pública de los resultados de cada escuela tendrá como “efecto positivo” hacer que las escuelas se esfuercen por mejorar sus resultados, como forma de incrementar su matrícula (y sus ingresos económicos...). De esta manera se pretendía crear un mercado competitivo que, supuestamente, generaría una dinámica de mejora continua en el sistema.

Sin entrar en el terreno de la discusión ideológica, la larga experiencia realizada en Chile ha demostrado las severas limitaciones de este enfoque en tanto teoría del cambio en la educación. La evidencia muestra que una proporción muy reducida de las familias conoce los resultados SIMCE de la escuela de sus hijos (alrededor de la quinta parte, mayoritariamente de los sectores más favorecidos de la población). Al mismo tiempo, esta minoría de familias que los conoce, en realidad no los toma demasiado en cuenta a la hora de elegir escuela para sus hijos. Por un lado, porque se mueven en un sector en el que, por factores socioculturales, la mayor parte de las escuelas tienen resultados razonablemente altos. Por otro lado, porque priorizan otros aspectos de la escuela a la hora de tomar sus decisiones: las instalaciones, la disciplina, la

3 Ninguna evaluación puede dar cuenta de todas las intenciones educativas, ni siquiera las evaluaciones que desarrollan los docentes o las comunidades.

4 Las evaluaciones externas puede estar mal diseñadas, pero ésa es otra historia. Pueden, por ejemplo, enfocarse en saberes irrelevantes o incluir actividades mal construidas. En estos casos el problema no es ‘la’ evaluación externa en sí misma, sino ‘esta’ evaluación en concreto.

5 Estas tensiones, presentes en todo proyecto educativo, han sido claramente formuladas por la Unesco (2007): “Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Es una obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad en una triple dimensión: en el acceso, en los procesos y en los resultados [...] La sobrecarga de los currículos actuales hace necesario decidir de manera urgente cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar. Esta selección debe hacerse considerando de qué manera contribuyen a alcanzar los fines de la educación, buscando un equilibrio entre las exigencias derivadas de las demandas sociales y las exigencias del desarrollo personal, y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar [...] El desarrollo de un currículo relevante y significativo para toda la población enfrenta una serie de dilemas que debieran más bien considerarse como equilibrios a alcanzar: entre lo mundial y lo local, o entre lo universal y lo singular; es decir, convertirse en ciudadano del mundo y participar activamente en la comunidad de origen; entre las necesidades del mercado del trabajo y las del desarrollo personal; entre lo común y lo diverso; y entre lo disciplinar y la integración de contenidos” (pp. 9-10).



formación religiosa, el grupo de compañeros que tendrán sus hijos, etcétera.

En el extremo opuesto de la escala social, las familias pertenecientes a los sectores más desfavorecidos en realidad no tienen posibilidad de elegir: envían a sus hijos a la única escuela que existe cerca de su domicilio y a la que pueden llegar andando todos los días (Elacqua, 2004; Ministerio de Educación de Chile, 2003; OCDE, 2004). La evidencia muestra, además, que el efecto de la publicación de *rankings* ha sido muy diferente al buscado: son las escuelas las que comenzaron a seleccionar a sus estudiantes, preocupadas por el impacto simbólico de la publicación del *ranking*. Dejando afuera a los estudiantes que tienen dificultades, las escuelas se aseguran mejorar sus promedios en el siguiente ciclo de evaluación.

El efecto perverso de esta dinámica fue el incremento de la desigualdad en el sistema educativo. Las “buenas” escuelas se volvieron “mejores” sobre la base de reclutar a los estudiantes más aventajados, en tanto que las escuelas con dificultades se volvieron “peores” al perder parte de sus buenos estudiantes. En palabras de Martin Carnoy (1997), las escuelas privadas subvencionadas “descremaron” al sector municipal, llevándose a los mejores estudiantes.⁶

LA LÓGICA DE LOS INCENTIVOS ECONÓMICOS

Una segunda lógica para promover el cambio educativo a partir de los resultados de evaluaciones externas ha sido

establecer incentivos salariales para los docentes y directivos cuyos estudiantes obtienen mejores resultados. El caso paradigmático de este enfoque en la región fueron las pruebas ENLACE aplicadas en México entre los años 2006 y 2013. En realidad, esta política fue establecida en el año 1992 a través del Programa Nacional de Carrera Magisterial, que vinculó importantes incrementos salariales a los puntajes obtenidos por cada docente en un índice complejo que incluía varios aspectos: evaluación del grupo de pares, realización de cursos, desempeño en pruebas de conocimientos y resultados de los alumnos en pruebas externas.

En la versión 2011 de este programa se estableció que el 50 % del puntaje otorgado a cada docente debía corresponder a la dimensión denominada “Aprovechamiento Escolar”, medida a través de los resultados de sus estudiantes en las pruebas ENLACE. El puntaje obtenido por cada docente determinaba su ubicación en una de cinco categorías (A, B, C, D y E), lo cual tenía como consecuencia mejoras salariales que oscilaban entre un 25 % (categoría A) y un 200 % (categoría E).

De acuerdo con la revisión de las políticas de evaluación en educación realizada por la OCDE (2012) en México, vincular tan fuertemente los salarios a los resultados de las pruebas hizo que éstas perdieran su carácter de indicador y se transformaran en el objetivo de la labor educativa. En visitas a escuelas se constató como prácticas naturalizadas el entrenamiento de los alumnos en responder pruebas ENLACE de años anteriores, evitar que los estudiantes de peor desempeño participen de las instancias de prueba y brindarles ayuda indebida durante la realización de estas pruebas. Finalmente, el estudio realizado señala que esta forma de uso de los resultados de

6 Desde hace varios años se ha intentado romper con esta lógica y construir un sentido diferente para el SIMCE. Sin embargo, la impronta inicial del sistema ha marcado su identidad y la percepción pública.

las pruebas externas no aporta a los docentes elementos relevantes para comprender mejor los procesos cognitivos de sus estudiantes, mejorar las prácticas de enseñanza ni desarrollar estrategias de evaluación formativa.

LA LÓGICA DEL CONTROL SOCIAL SOBRE LAS ESCUELAS

En la última década se han desarrollado fuertemente nuevos sistemas de información pública sobre el desempeño de las escuelas, cuya finalidad principal es generar demanda de mejora de la educación por parte de la sociedad en general y de las familias de los estudiantes. El caso paradigmático en nuestra región es la denominada "Prova Brasil". Esta prueba, que se aplica en forma anual y censal desde 2005, fue creada por el gobierno de Lula a partir de una transformación de las pruebas muestrales que se realizaban cada dos años, con fines de diagnóstico,⁷ desde los años 90. Los resultados de cada escuela en la Prova Brasil tienen importante difusión pública, principalmente a través de internet, con informes para diferentes públicos: familias, docentes, gestores y público en general. Junto con las pruebas censales se creó el denominado Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), que combina los resultados de éstas con la tasa de egreso en el tiempo esperado de los estudiantes. Cada escuela recibe su valor en el índice (en una escala de 1 a 10), junto con los valores de escuelas similares y sus valores en años anteriores, con el fin de evaluar el progreso y establecer un conjunto de metas por alcanzar en los años siguientes.

Esta lógica es diferente de las anteriores, en cuanto no apuesta a una motivación económica para mejorar los logros educativos sino al control social y ciudadano. Al principio el foco estuvo fuertemente puesto en la divulgación pública de los resultados y en el establecimiento de metas "IDEB" para cada escuela. En la medida en que los resultados se hacen públicos, persiste siempre el riesgo de efectos no deseados tales como la reducción del currículo y la estigmatización de las escuelas con malos resultados. Por otra parte, es posible preguntarse en qué medida un valor específico en una escala de 1 a 10 proporciona información suficiente para orientar los esfuerzos de mejora de las escuelas. Más recientemente,

7 Conocidas como SAEB, se realizaban cada dos años desde 1990. Ante la constatación de que sus resultados no generaban mayor inquietud o movimiento en el sistema educativo, el gobierno se propuso evaluar a todas las escuelas y estudiantes, todos los años, y dar a conocer los resultados de cada escuela. Recientemente la denominación "Prova Brasil" ha sido sustituida por "Avaliação Nacional do Rendimento Escolar" (ANRESC).

el INEP comenzó a enfocarse más en la motivación de docentes y directivos, a través de reportes orientados al análisis pedagógico de las preguntas incluidas en las pruebas y de los desafíos implicados en los niveles de desempeño alcanzados por sus estudiantes.

LA LÓGICA DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Otros países de la región han optado por un uso más "amigable" de las evaluaciones externas, evitando la difusión pública de los resultados de cada escuela y concentrando los esfuerzos en la entrega de éstos con carácter confidencial, para que sean utilizados por los docentes para identificar los saberes menos logrados por sus estudiantes, analizar sus dificultades y desarrollar nuevas formas de enseñanza. Dos casos paradigmáticos de este enfoque en la región han sido Perú y Uruguay. En ambos países los resultados se utilizan desde este enfoque "formativo". En el Perú las evaluaciones censales anuales dan lugar a una amplia gama de informes pedagógicos para directivos, docentes y padres, que buscan promover la reflexión sobre los modos de apoyar a los estudiantes cuyos aprendizajes son insatisfactorios. En Uruguay, a partir de que cada estudiante tiene una *laptop* propia, se desarrolló un sistema de "evaluación en línea" que posibilita a cada maestro administrar las pruebas a sus estudiantes, conectándose a una plataforma web. Los estudiantes responden la prueba en sus computadoras y al finalizar la sesión el docente puede ver en su pantalla los resultados de sus estudiantes, en forma individual y grupal, pregunta por pregunta y por bloques temáticos.

La lógica subyacente a estas estrategias prioriza el hecho de que la mejora de los aprendizajes depende principalmente de un cambio en las formas de enseñar de los docentes, y que el modo de lograrlo es promover la reflexión colectiva a partir del análisis de los resultados de los propios estudiantes. El hecho de no hacer públicos los resultados hace que la evaluación sea menos amenazante, lo cual debería evitar que el indicador se transforme en el objetivo de la enseñanza. Sin embargo, esta lógica tampoco está libre de efectos no deseados. El carácter voluntario del uso de los resultados por parte de los docentes, derivado de la propia lógica, hace que sea muy probable que los utilicen principalmente quienes ya tienen un cierto grado de preocupación pedagógica. Las escuelas y docentes con más dificultades suelen ser quienes menos los utilizan. Existe también el riesgo de que algunos docentes se vean movidos a imitar el formato de preguntas de múltiple opción para sus propias evaluaciones en el aula o, peor aún, a reemplazarlas por los instrumentos empleados por la evaluación externa.



EL USO DE LOS RESULTADOS DE EVALUACIONES EXTERNAS Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Buena parte de las leyes de educación establecidas en la región en la última década han puesto especial énfasis en la educación como un derecho humano, como parte de la denominada “agenda de derechos”. Para que este cambio conceptual no quede en un plano meramente declarativo, es fundamental precisar los contenidos o significados de este derecho y las formas de hacerlo exigible. El primero de estos dos desafíos fue acometido en un ampliamente reconocido trabajo de Tomasevski (2004a), que dedica un capítulo a analizar “los contenidos centrales del derecho a la educación” y los sintetiza a través de las denominadas cuatro “a”: *asequibilidad* (permitir la instalación de escuelas y asegurar que la educación gratuita y obligatoria esté al alcance de todos); *accesibilidad* (asegurar el acceso de todos en forma progresiva a todos los niveles educativos); *aceptabilidad* (“supone garantías de calidad para la educación, estándares mínimos de salud y seguridad, o requisitos profesionales para los maestros, que deben ser estipulados, dirigidos y controlados por el gobierno”); y *adaptabilidad* (que las escuelas se adapten a los niños y niñas y no a la inversa, asegurando el cumplimiento de los derechos humanos dentro de las instituciones educativas) (pp. 77-78).

Al mismo tiempo, señala la insuficiencia en el conocimiento sobre los aspectos concretos del derecho a la educación en términos de aprendizajes: “Sabemos bastante de las políticas educativas y de las leyes desde que se han hecho accesibles a nosotros a través de su codificación y traducción. Pero sabemos menos acerca del proceso de enseñanza, y menos aún del proceso de

aprendizaje” (p. 89).⁸ Por otra parte, Tomasevski destaca especialmente el derecho de los padres a elegir una escuela para sus hijos, como parte del derecho a la educación internacionalmente reconocido, lo cual también tiene importantes implicancias en materia de información pública sobre el desempeño de las escuelas.⁹

En cuanto al segundo desafío, el relativo a las formas de hacer exigible el derecho a la educación, es evidente la necesidad de poner claramente en la agenda pública un conjunto relevante de información sobre la situación educativa, de la misma manera que ocurre con cualquier otro derecho. Así como es necesario hacer visibles las desigualdades de género o la presencia de

8 En otro texto, publicado en la revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Tomasevski, 2004b), señala: “Hay una gran brecha entre los compromisos con la educación y las prácticas educativas que normalmente no van más allá de ayudar a los niños a memorizar los ítems que serán luego examinados” (pp. 379-380).

9 “El derecho a la educación involucra a cuatro actores clave: el gobierno como proveedor y/o sustentador de la educación pública, el chico y la chica como sujetos del derecho a la educación y de la obligación de cumplir con la educación obligatoria, los padres de los chicos y las chicas, que son los primeros educadores y, finalmente, los educadores profesionales, o sea, los maestros y maestras” [...] Pese a que el chico y la chica son considerados actualmente como los sujetos principales del derecho a la educación, no son parte del proceso decisivo en [su] realización [...] Frecuentemente los adultos discrepan sobre qué se entiende por ‘interés superior del niño’ [...] El derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos e hijas, y su consiguiente responsabilidad, protege el pluralismo en la educación y previene el monopolio estatal en el sistema educativo [...] el derecho de los padres a que sus hijos se eduquen de conformidad con sus convicciones religiosas, morales o filosóficas, ha sido afirmado por todos los tratados sobre derechos humanos [...] el Estado es el responsable de que toda la educación cumpla con los estándares prescriptos [...]” (pp. 82-83).

grupos minoritarios en la sociedad y sus condiciones de vida, es imprescindible que exista conocimiento público sobre lo que está ocurriendo con los aspectos de la realidad educativa estrechamente vinculados al contenido del derecho a la educación. Los derechos se conquistan, no son el fruto espontáneo de la buena voluntad. Lo mismo ocurre con el aprendizaje. De ahí la importancia de combinar, de un modo inteligente y no reduccionista, un enfoque formativo del uso de los resultados de las evaluaciones externas con un enfoque de presión o control ciudadano. O, dicho con otras palabras, políticas de apoyo a los docentes junto con exigencias de transparencia y rendición pública de cuentas sobre lo que se está haciendo y logrando en las aulas.

Teniendo como trasfondo las reflexiones anteriores, es importante revisar las formas de difusión y uso de los resultados de las evaluaciones externas, en torno a tres notas principales:

- a. es necesario que exista información pública, tanto del sistema educativo en forma global como de las instituciones educativas en particular;
- b. esta información debe incluir (pero no limitarse a) los resultados de las evaluaciones externas a gran escala;
- c. “no limitarse a” significa que los resultados de tales evaluaciones no deberían presentarse en forma aislada, sino en el marco de un conjunto más amplio de información, que incluya otras dimensiones del derecho a la educación como las condiciones para la enseñanza, el perfil de cuerpo docente y los programas educativos que la escuela ofrece, entre otros.

La información pública debe promover, en forma simultánea, la rendición de cuentas tanto de parte de las autoridades educativas (responsables de las políticas) como de parte de las escuelas (responsables de la labor educativa cotidiana). En este punto es importante advertir sobre el riesgo latente en cuanto a una eventual deserción del Estado respecto de sus responsabilidades (Ravela, 2015). El Estado, en tanto garante del derecho a la educación y de su calidad, debe mantener su papel rector a través de los cuerpos de funcionarios o agencias especializadas. El riesgo que existe es que se transfiera la función de control sobre las escuelas y docentes, desde el Estado hacia las familias. Entregar a las familias información de-

rivada de las pruebas externas puede ser parte de una política orientada a involucrarlas en la educación. Entregar esta información a los docentes puede ser parte de una política dirigida a propiciar el análisis de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, la otra cara de la moneda consiste en que el Estado puede terminar abandonando su responsabilidad de supervisor y orientador del trabajo docente.¹⁰

La información pública sobre el desempeño de las escuelas debería ser suficientemente abarcadora de diversidad de aspectos relevantes incluyendo, junto con los resultados de pruebas externas, un conjunto con información más amplia, que dé cuenta de otros saberes o resultados educativos relevantes, así como de las condiciones en las que las escuelas desarrollan su labor. Se debería evitar que, al hacer visibles ciertos aspectos del derecho a la educación, se invisibilicen otros. Por ejemplo, el sistema de información sobre escuelas desarrollado recientemente en Brasil incluye los siguientes aspectos: complejidad de la gestión escolar, prácticas pedagógicas inclusivas, infraestructura básica, espacios de aprendizaje y equipamiento, organización de la escuela y resultados en la Prova Brasil y tasas de aprobación.

La estrategia de divulgación, por otra parte, no debería estar vinculada al interés económico de los actores (lógica de mercado o incentivos salariales), sino promover la preocupación de las familias, docentes y ciudadanía por la educación en sí misma y por hacer mejor el trabajo de enseñanza, en bien de los estudiantes. Se debería evitar explícitamente la construcción de *rankings* (más allá de que esto sea inevitable).

Finalmente, la divulgación de información abarcativa sobre cada escuela está directamente vinculada con el derecho de los padres a elegir una escuela para sus hijos (no en términos de lógica de mercado sino de derecho) y a corregir las asimetrías de información existentes (buena parte de los padres en la región realizan un enorme esfuerzo para conseguir información diversa sobre las escuelas cuando deben tomar esta decisión para sus hijos). **■**

10 Esto ocurre cuando la evaluación se transforma en la política educativa, es decir, cuando los gobiernos se enfocan en evaluar y entregar información, pero omiten desarrollar un rol activo en tanto garantes de la calidad del servicio, papel que tradicionalmente desempeñaron los cuerpos de inspectores. Rediseñar y recuperar estas funciones, tal vez bajo nuevos formatos y estrategias, debería ser parte de la estrategia de cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARNOY, Martin (1997). Is privatization through education vouchers really the answer? A comment on West. *The World Bank Research Observer*, vol. 12, número 1, pp. 105-16. Washington, D.C.

ELACQUA, Gregory (2004). *El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de colegios en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE – Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (2003). *Evaluación de aprendizajes para una educación de calidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Comision_Simce.pdf. Consulta: 21 de septiembre del 2015.

OCDE (2004). *Informe de antecedentes del país para OCDE: evaluación de las políticas educacionales de Chile*. París: OCDE. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oced\(2004\)revisiondepoliciaeducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oced(2004)revisiondepoliciaeducacionenchile.pdf). Consulta: 21 de septiembre del 2015.

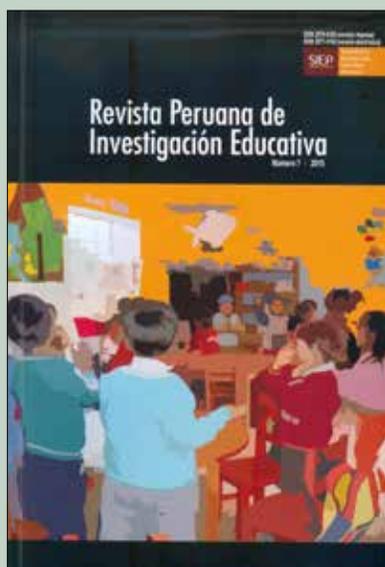
OCDE (2012). *Revisión de la OCDE sobre la evaluación de la educación: México*, París: OCDE.

RAVELA, Pedro (2015). "El uso de los resultados de las evaluaciones en la mejora de los procesos de enseñanza". En POGGI Margarita (coord.). *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores* (pp. 69-112). Buenos Aires: IPE-Unesco.

TOMASEVSKI, Katarina (2004a). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón Oxfam.

TOMASEVSKI, Katarina (2004b). "Indicadores del derecho a la educación". *Revista Interamericana de Derechos Humanos*, vol. 40, pp. 341-388. San José de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/40/pr/pr18.pdf> Consulta: 15 de septiembre del 2015.

UNESCO, OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC.



REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 7 | 2015

- **Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio** / Lucía Ginocchio, Susana Frisancho y María Isabel La Rosa
- **Ausentismo docente en Perú: Factores asociados y su efecto en el rendimiento** / Gabriela Guerrero y Juan León
- **Cuestionamientos a una mirada individualizada del fracaso escolar: Reflexiones a partir de un estudio en seis escuelas del Callao** / Vanetty Molinero Nano
- **El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad?** / Pilar Sáenz
- **La universidad privada en la construcción de subjetividades juveniles emprendedoras** / Leonor Lamas Zoeger
- **Asociación entre el tipo de gestión escolar y el rendimiento de los estudiantes en zonas urbanas** / Alejandra Miranda

Informes

Sociedad de Investigación Educativa Peruana
revista@siep.org.pe / www.siep.org.pe/