

# La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación

HÉCTOR A. MONARCA

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, Universidad Autónoma de Madrid, España

---

## 1. Introducción

Las políticas de evaluación de la calidad educativa se vienen implementando, de forma más o menos sistemática, desde los años sesenta; sin embargo, su extensión a los distintos continentes y países ha sido dispar. Hoy en día existe una conciencia más o menos generalizada acerca del valor que tienen las evaluaciones de la calidad de la educación para iniciar, fundamentar o acompañar procesos de cambio y de mejora; como así también sobre la necesidad de ofrecer transparencia, mediante información a la ciudadanía, sobre las políticas que el estado desarrolla. Conciencia que se ha visto enriquecida por valiosos debates y aportes críticos a los sistemas de evaluación y a las prácticas de evaluación de la calidad de la educación existentes (Iaies, 2003).

En este sentido, más allá del aparente consenso sobre la necesidad de los procesos de evaluación externa, cabe destacar que, como era de esperar, coexisten posturas diversas e importantes debates en torno a sus características, sus sentidos, sus efectos y, muy especialmente, sobre el papel que estas políticas juegan en el cambio y la mejora de la educación de los países, de lo que aportan para la mejora de los centros educativos, de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes. De la misma manera, dentro de estos debates, se han incluido las prácticas que se emplean para informar a la ciudadanía sobre el desarrollo de las políticas (Bonilla Saus, 2003).

En este sentido, este artículo analiza los fundamentos de estas políticas, sus diversos y posibles sentidos, entendidos en términos de racionalidades explícitas o subyacentes. En cualquier caso, más allá del enfoque analítico adoptado en su análisis, hay que mencionar la dificultad de construir un marco interpretativo adecuado desde lógicas parciales y fragmentadas de la realidad política y social, asumiendo por tanto, la necesidad de un enfoque sistémico y complejo, que sea capaz de dar cuenta de la posible coexistencia de racionalidades diversas, opuestas incluso, en la configuración de las políticas educativas en este caso. Esto responde a la gran variedad de demandas e intereses que giran en torno a las políticas, y en este caso concreto, a las políticas educativas, las cuales, desde esta visión, pueden ser vistas como un campo de tensiones constantes (Monarca, 2011).

Se prestará especial atención a la dimensión ética-política de la evaluación de los sistemas de educación. Con ello se quiere poner el acento en el aspecto esencial de los mismos, el cual se vincula a los sentidos que los mismos tienen y a los impactos o consecuencias que estos sentidos y su concreción en diversos procedimientos de evaluación tienen o pueden tener en la configuración de la realidad educativa, en las prácticas escolares, en los centros educativos, en los docentes y en la configuración de las trayectorias escolares de los estudiantes.

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 59/1 – 15/05/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)*



## 2. La racionalidad subyacente a los Sistemas Nacionales de Evaluación

Las prácticas vinculadas a la evaluación de la calidad educativa, como cualquiera que se ubique en el campo social o educativo, pueden ser analizadas desde las racionalidades que subyacen en sus discursos y en sus procedimientos (Carbajosa, 2011). En este sentido, a simple vista, podemos apreciar que durante mucho tiempo los sistemas de evaluación de la calidad educativa han sido considerados como un asunto meramente técnico; característica que aún perdura como rasgo general en muchos sistemas. Desde esta racionalidad, la realidad y el conocimiento son entendidos como algo dado que es necesario captar por medio de una serie de procedimientos, algo preexistente a la acción del sujeto que actúa sobre ellos. Visto así, los resultados que ofrecen los procedimientos, en este caso, los de evaluación, constituirían en sí mismos un conocimiento de la realidad educativa del contexto evaluado. Se priorizan así los aspectos procedimentales, partiendo del supuesto de que si se aplican unos determinados procedimientos estos generan, por sí mismos, un conocimiento de la realidad en cuestión. Y aunque en algunos casos se ha superado la mera consideración de los estados o resultados finales, las interpretaciones que desde esta racionalidad se han hecho sobre los mismos, los han mostrado de forma simplista como productos lineales del sistema, alejados de los aspectos crítico-hermenéuticos que caracterizan a los fenómenos sociales.

En cualquier caso, más allá del valor que pueden tener ciertas comprobaciones del conocimiento o las competencias construidas por los sujetos en un momento dado de sus trayectorias escolares, hay tres aspectos, íntimamente relacionados entres sí, que interpelan a los procedimientos enmarcados en esta racionalidad. El primer aspecto se refiere al hecho de dejar de lado los aspectos ético-ideológicos-políticos que subyacen a las prácticas sociales, como la educación (Monarca, 2012). Los sistemas de evaluación de la calidad educativa caracterizados por esta racionalidad parten del supuesto de neutralidad de las prácticas evaluativas: de sus procedimientos, de sus fines, de sus intenciones, de sus intereses, del lenguaje, etc. El segundo aspecto hace referencia a las características de estos procedimientos de evaluación como forma de construir conocimientos sobre los aprendizajes, los cuales presentan serias limitaciones para dar cuenta de la complejidad de la vida escolar y de los procesos desplegados para promover aprendizajes (Pérez y Soto, 2011), como así también una forma limitada de entender el aprendizaje mismo. Finalmente, en tercer lugar, es necesario hacer referencia al reduccionismo imperante a la hora de comunicar los resultados de estos procedimientos de evaluación.

Así, los sistemas de evaluación que asumen estas características, suelen tener un escaso valor interpretativo y su impacto esperado en la mejora educativa suele ser pobre o inexistente. De la misma manera, el uso del conocimiento supuestamente objetivo que generan suele emplearse fuera de los contextos que le dan pleno sentido, el dato aislado suele considerarse como conocimiento en sí mismo, al margen de las interpretaciones posibles. Tampoco se presta especial atención a los efectos no deseados que el uso irresponsable de datos así obtenidos tiene o puede tener en los centros escolares, en los docentes, en los alumnos o en los padres de estos. Por lo tanto, esta forma de entender a las evaluaciones de la calidad, más allá de la neutralidad que anuncian, constituyen una opción ideológica en sí misma, con importantes consecuencias sociales y educativas. Una opción ideológica no explicitada.

Los debates actuales, en torno a los sistemas de evaluación, están poniendo cada vez más énfasis en torno a estos aspectos; aunque eso no significa que las prácticas en este campo se sigan caracterizando, mayoritariamente, por una racionalidad técnica. En cualquier caso, estos debates, enmarcados dentro de los debates más amplios existentes en las ciencias sociales, muestran con claridad que cualquier evaluación,

con las características de este tipo de práctica, ofrece una visión de la realidad que no es natural ni neutra, sino construida por la evaluación. Como sostiene Stake (2006:34), *la evaluación es una tecnología destinada a asignar valor a los objetos, los hechos, los procesos y las personas*.

Nos ubicamos entonces en una racionalidad hermenéutica, en la cual el acento se pone en la comprensión de los procesos. Son muchos los autores que abogan por este tipo de procesos de evaluación (Stake, 2006; Perrenoud, 2008; Escudero, 2010; Pérez y Soto, 2011); en donde el aspecto central es el conocimiento de la realidad. Sin embargo, en este caso, este conocimiento no se refiere a unos cuantos datos sobre resultados; estos se consideran útiles sólo en el marco de otros debates muchos más profundos. Se aboga por un tipo de práctica evaluativa capaz de construir un conocimiento que dé cuenta de la complejidad de los fenómenos, por tanto, hace referencia a una evaluación sistémica (Martínez Rizo, 2011) o, en palabras de Escudero (2010), transversal.

Desde una racionalidad hermenéutica, los procesos de evaluación de la calidad de la educación, deben ser capaces de ofrecer un conocimiento relevante sobre lo que está pasando en las prácticas educativas. Esta visión atraviesa todos los ámbitos de la realidad educativa y social y, simultáneamente, del mismo proceso de evaluación. En este sentido, se entiende que los procedimientos empleados son los que deben garantizar esto. Para ofrecer un conocimiento profundo de la realidad estudiada se debe responder cuidadosamente al qué, quién y cómo evaluar; y al mismo tiempo debe contemplar el por qué y para qué se evalúa, quién o quiénes deben participar en dicha evaluación y a quiénes y cómo se informará del conocimiento construido a partir del proceso de evaluación. De la misma manera, se deberá tener en cuenta el cómo se usará dicho conocimiento para la mejora de la realidad evaluada.

Sin posibilidad de separarla claramente de la racionalidad anterior, debemos mencionar a la racionalidad crítica; ésta nos ofrece una visión amplia de los fenómenos educativos y sociales, de las interacciones de ambos, y del lugar de la ideología y de los intereses presentes en las diversas prácticas. Está claro que no tiene porqué ser algo distinto de lo anterior; sin embargo, ya no sólo se trata de generar un conocimiento profundo de la realidad evaluada, sino que dentro de ese conocimiento deberá contemplarse el papel que juegan las políticas en la configuración de la misma realidad, poniendo énfasis en los diversos intereses y tensiones que recaen sobre el sistema y lo condicionan en las posibilidades de encaminarse a las metas que explícitamente mencionan las políticas, entre otras, las reflejadas en las leyes de educación y en los currículos oficiales. Cerraríamos así el círculo evaluador que no se inicia ni termina con los resultados de las pruebas de evaluación, sino que contempla la responsabilidad principal de las políticas y las condiciones y funcionamiento social, como elementos clave y centrales en relación a los aprendizajes realizados.

Como podemos ver, los sistemas de evaluación de la calidad son un asunto ético-político; esto supone poner de relieve sus sentidos y, muy especialmente, reconocer los efectos que ellos tienen en la sociedad en general, en las escuelas, en los profesores y en los alumnos; como así también el papel que pueden cumplir en el cambio y la mejora de la educación, y en garantizar que ésta, como sostiene Escudero (2010), sea un derecho efectivo para todos los sujetos.

En cualquier caso, y como ya se ha comentado, este recorrido analítico por las racionalidades, no debe trasladarse linealmente al análisis de las políticas ni de los sistemas en general. En las sociedades complejas, la realidad se configura desde una gran diversidad de intereses y demandas que, en este caso,

recaen sobre el sistema educativo a través de una multiplicidad de prácticas que lo atraviesan. Los sistemas de evaluación están, por tanto, sometidos a estas mismas tensiones, y deben ellos mismos, desde los marcos democratizadores de la política, contribuir a su visualización, e incluirlas en los marcos explicativos del funcionamiento escolar, para la comprensión de la configuración de las trayectorias escolares de los estudiantes.

### 3. La calidad desde las diversas racionalidades

Teniendo en cuenta lo escrito en el apartado anterior, está claro que el mismo término de calidad tiene matices y maneras distintas de ser entendido, en ocasiones profundamente diferentes. En este sentido, está claro que su uso más habitual y frecuente suele ser tremendamente simplificador y empobrecedor de los debates educativos, ya que se da por sentado que él mismo, por sí solo, hace referencia a algo en concreto, que no necesita ser aclarado. Sin embargo, de acuerdo a lo escrito en el apartado anterior, la calidad será entendida de forma distinta desde cada una de las racionalidades, aspecto que no suele tenerse en cuenta al hablar de este tema; ofreciendo así la idea de que nos encontramos ante un término unívoco, alejado de las opciones epistemológicas subyacentes.

En cualquier caso, el término calidad, prestado de otros campos, más allá de las resistencias iniciales, parece haberse instalado en los discursos y prácticas educativas como sinónimo de bueno o adecuado. Así, una educación de calidad es una educación que es como se espera que sea, es decir, acorde a las políticas que la definen en cuanto a sus intenciones, objetivos, competencias construidas, etc. En este sentido, podríamos acordar que hace referencia a la relación que se establece entre lo que se propone, lo que se hace, lo que se consigue, de qué forma se consigue, y una gran cantidad de aspectos que giran en torno a esto. Si queremos forzar su sentido, podemos decir que hace referencia al sistema que, como un todo, se vincula a unas determinadas funciones que se le asignan, expresadas en términos de intenciones, metas, fines, objetivos, contenidos...y que determina, prescribe una estructura, una organización, unos procedimientos, para que todo esto de desarrolle, se concrete y se logre; dejando, por lo general, un margen no prescrito, aunque sí condicionado, a los centros y a los docentes, para que con su práctica, participen de este sistema. En este complejo proceso entran, evidentemente, otros sujetos: al menos los profesores y los alumnos, y siempre, de alguna manera sus familias, con sus respectivos mundos, que hacen aún más complejo al sistema.

Sin embargo, decir esto, supone ya un claro posicionamiento sobre el concepto de calidad, pero siguen pendientes aún otros debates muchos más profundos y complejos sobre las opciones epistemológicas y de valor que subyacen a todos los aspectos recién mencionados. Como podemos ver, para darle algún sentido al concepto de calidad, siempre es necesario desarrollar una amplia explicación de todo lo que éste supone, empleando distintas teorías y marcos referenciales; lo que nos hace preguntar sobre el alcance que su uso tiene, lo que este ofrece u aporta al debate educativo.

Como ya se comentó, y al margen de los sentidos que se le dé, el término calidad parece ser una palabra que todo el mundo usa. Parece haberse extendido prácticamente a todos los campos vinculados a las prácticas asociadas a proyectos de construcción social, política, educativa. Sin embargo, no por ello el concepto es más unívoco, menos conflictivo, más consensuado. La calidad sigue haciendo referencia a ideas y concepciones diversas, dependiendo de los marcos teóricos, paradigmas, racionalidades o intereses

desde los que se habla o posición. Por ello, la calidad no puede verse ni como una teoría, ni mucho menos como un paradigma, ni una racionalidad.

En este sentido, desde una racionalidad técnica, el término calidad cobra pleno sentido en el vínculo entre unos objetivos predefinidos y los resultados que en relación a ellos se ha obtenido. Se habla de calidad cuando estos resultados, obtenidos a partir de unos determinados procedimientos, coinciden o se aproximan al ideal establecido. La mayoría de los sistemas de evaluación o, mejor dicho, como suelen ser usados e interpretados por los políticos y los medios de comunicación, lo hacen sobre esta lógica. Se llega así a afirmaciones apresuradas, poco contrastadas teóricamente, e intelectualmente muy pobres, sobre la calidad de la educación de determinados países o centros educativos. Este tipo de afirmaciones suelen sustentarse en la construcción de un *ranking* de países o centros (Barquín et al., 2011), basados exclusivamente en la medición de unos resultados obtenidos a partir de una reducción de los conocimientos o competencias que los currículos oficiales han estipulado adecuados o necesarios. Así, simplemente, tiene más calidad el que se encuentra en los primeros puestos y menos el que se encuentra en los últimos.

No es difícil apreciar el reduccionismo que supone esta forma de entender la calidad educativa. No sólo porque se hace referencia a la calidad de la educación de un país a partir de una información sumamente parcial y restringida de las intenciones que los mismos países han fijado en sus currículos, ya que por lo general se consideran unas pocas áreas de los mismos. Sino, también, por la forma de entender el aprendizaje: sólo se comprueba cómo está el alumno en un momento dado, no cuánto ha aprendido, cuánto ha evolucionado de su particular punto de partida. En este sentido, tanto los países como los centros, en estos *rankings*, son considerados en función de su posición en relación a los demás, no en relación a sus propios avances. Esta forma de proceder nos lleva a otra observación, el que está en las mejores posiciones no tiene por qué ser el que más ha progresado. En cualquier caso, esta forma de entender la calidad, nos lleva a un sinnúmero de interrogantes que no pueden ser respondidos en estas páginas.

Desde las otras racionalidades, en cambio, podemos arribar a una visión más amplia y completa del concepto de calidad. Nos encontramos aquí con una concepción de calidad basada en lo sistémico (Martínez Rizo, 2011) o en lo transversal (Escudero, 2010). En cualquier caso, lo central en este caso, es que pone en evidencia el carácter polisémico del concepto de calidad, es decir, de las múltiples opciones epistemológicas que subyacen a las prácticas educativas y a las prácticas evaluativas.

Desde este punto de vista amplio y sistémico, es necesario decir que ningún sistema nacional de evaluación de la educación actual evalúa la totalidad de currículo, sino una parte del mismo. En consecuencia, si se entiende que el currículo es el organizador de las intenciones educativas de un país, de lo esperable para los sujetos que en él viven, no se puede hablar de calidad de la educación a partir de los procedimientos acotados existentes. Desde este punto de vista, la definición y comprensión del concepto de calidad se asocia, en primer término, a los sentidos que la educación tenga; es decir, a las intenciones globales formuladas para sujetos y contextos concretos.

Así, visto desde una concepción amplia, tal como se ha reflejado en un reciente artículo (Monarca, 2012), la calidad de la educación hace referencia a:

- a) Las intenciones educativas; como primer referente, si estas realmente reflejan todos aquellos aspectos vinculados al desarrollo del sujeto, los grupos y la sociedad.

- b) Las leyes que definen el sistema donde se desarrollará la enseñanza y lo que se espera de la misma.
- c) El o los contextos donde se desarrolla la enseñanza.
- d) El currículo como primer referente de lo que se debe hacer en las escuelas.
- e) A su concreción, los procesos generados con vistas a completar su formulación.
- f) A las posibilidades de participación y aprovechamiento de las propuestas de enseñanza.
- g) A las competencias, contenidos en sentido amplio, que construyen los alumnos. Es imprescindible contemplar este aspecto al hablar de calidad; ya que los sistemas de enseñanza se construyen para avanzar hacia determinadas direcciones con los sujetos que en él participan, aunque habitualmente desde un punto de vista reducido al "rendimiento", resultados cristalizados, medibles, en un momento dado.

Como ya se ha comentado, lo importante al hablar de calidad es hacer referencia a su sentido polisémico, a las múltiples opciones epistemológicas y de valor que se vinculan al mismo, a las prácticas educativas y evaluativas.

#### 4. Los impactos no deseados

Cuando se prioriza una lectura ético-política de los sistemas nacionales de evaluación se hace necesario un análisis profundo de las consecuencias que los mismos tienen, sus impactos en las prácticas educativas, en el desarrollo del currículo, en los centros educativos, en los docentes, en los alumnos y en sus familias. Desde este punto de vista hay dos aspectos a considerar, el primero es si tienen un impacto positivo, el segundo se refiere a aquellos efectos no deseados o no contemplados que los sistemas de evaluación pueden tener.

En cuanto al primero de ellos, lo que los sistemas de evaluación aportan al cambio y a la mejora educativa, debemos decir que no es un asunto en el que haya pleno consenso. Está claro que lo que pueden aportar va en consonancia con la mayoría de los aspectos ya mencionados en los apartados anteriores. También está claro que no todo sistema de evaluación de la calidad de la educación pretende o puede generar cambios o mejoras, o aportar para que esto suceda.

En cuanto a los efectos no deseados, son muchos los análisis que se han realizado. Dentro de la óptica que se está priorizando en este artículo, la mirada ética-política de los sistemas de evaluación, es imprescindible un análisis profundo de los impactos no deseados o no contemplados que los sistemas nacionales de evaluación tienen o pueden tener a distintos niveles. En este caso, sólo se hará mención a tres aspectos.

En primer lugar, se ha escrito mucho sobre cómo influyen los operativos de evaluación en las prácticas educativas, haciendo que las mismas busquen adaptarse a las exigencias que los procedimientos de evaluación demandan. El efecto del *ranking* (Barquín et. al., 2011; Pérez y Soto, 2011) o la "fabricación de jerarquías de excelencia" (Perrenoud, 2008), que subyacen a estas lógicas, ejerce una presión sobre las prácticas educativas en general y los profesores en particular. Esta situación supone una significativa

devaluación del currículo (Martín, 2011; Monarca, 2012). Siendo este el principal referente, públicamente construido, se ve seriamente sometido a las tensiones que los procesos de evaluación externa generan.

Las tensiones entre ambos, el currículo como elemento esencial de la política educativa y los sistemas nacionales de evaluación, como supuesto complemento para la concreción y mejora del anterior, son continuas y constantes dentro de las prácticas y los debates en este terreno (Marchesi, 2011). En consecuencia, llevando la situación a un extremo, nos encontramos con una verdadera alteración de los procesos democráticamente admitidos para el diseño y desarrollo de políticas públicas. Si los sistemas nacionales de evaluación terminan devaluando el currículo a través de las prioridades que establece y del uso que hace de los resultados que obtiene, nos encontramos con una situación preocupante, en tanto no son ellos los que tienen el poder para determinar las políticas.

En segundo lugar, otro efecto importante, también vinculado a lo mencionado en estos párrafos, tiene que ver con el refuerzo de las situaciones de desigualdad e injusticia que en muchas ocasiones se generan a partir del uso de los resultados. El efecto *ranking* suele reforzar situaciones de desigualdad que son anteriores a las mismas evaluaciones, aumentando así la situación de vulnerabilidad existente en el punto de partida, objetivada ahora por esta práctica de evaluación y de difusión de resultados.

En tercer lugar, y en la misma línea recién mencionada, es igualmente preocupante el poco reconocimiento que estos sistemas de evaluación de la calidad de la educación y difusión de los resultados aportan a los esfuerzos que muchos países y centros realizan para mejorar la educación que ofrecen. Los procesos de evaluación estandarizados, como se ha visto, suelen caracterizarse por medir resultados al margen de la evolución y de los progresos de aprendizajes, al no tomar en cuenta los puntos de partida les resulta imposible generar un conocimiento que permita reconocer este tipo de aspectos.

Son muchos los efectos o impactos no deseados que podrían ser analizados aquí; sin embargo no se ampliará sobre los mismos, aunque sí es necesario insistir en la necesidad de contemplar estos efectos; el hacerlo es clave para generar procesos de evaluación de la calidad educativa que aporten más beneficios que dificultades.

## 5. Para qué entonces los Sistemas Nacionales de Evaluación

Como se ha visto, el análisis de la bibliografía sobre el tema nos muestra que la existencia de estos Sistemas Nacionales de Evaluación en una gran cantidad de países está siendo acompañada de importantes y necesarios debates. De acuerdo a lo que hemos podido ver en estas páginas, está claro que estos sistemas deben enmarcarse en los debates vinculados con el diseño y desarrollo de políticas públicas (Escudero, 2010; Martín, 2011; Monarca, 2012). Su existencia al margen de estos debates supone darles un valor, una entidad, una existencia que se regirá por otras razones, muchas veces no contrastadas o ajenas a los procesos públicos y democráticos vinculados al diseño de políticas públicas.

Justamente porque es un asunto público se entiende que dentro de las mismas políticas educativas se contemple la existencia de los sistemas de evaluación. Pero decir esto, enmarcar y ubicar aquí a los sistemas de evaluación de la educación, supone otorgarles un sentido claro y contundente vinculado con el desarrollo y la consecución de dichas políticas; en este caso estrechamente relacionado con el desarrollo del

currículo como instrumento que refleja y orienta hacia una serie de intenciones vinculadas al desarrollo integral del sujeto. Aquí, como complemento, como apoyo, como generador de conocimientos que ayuden a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, cobran pleno sentido los Sistemas Nacionales de Evaluación educativa.

En este sentido, por ejemplo, si existe un currículo de enseñanza infantil, primaria o secundaria, entendido este como un organizador de las intenciones educativas, reflejadas en aquellas competencias que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su escolaridad; un sistema nacional de evaluación debería, en primer lugar, ser un claro instrumento para contribuir a que dichas intenciones y competencias se hagan realidad. En este sentido, un sistema nacional de evaluación debe apoyar las políticas educativas democrática y participativamente diseñadas, en ningún caso desvirtuarlas.

Pensar así a los sistemas de evaluación va unido a una forma de entender la educación y la enseñanza como asunto público. Esto significa que su diseño y su desarrollo deben guiarse por instancias y procedimientos públicamente contrastados, lo cual, a su vez, va unido a procesos de participación y colaboración. Por otra parte, la educación es vista desde hace tiempo como un derecho para los sujetos, en tanto se supone que la misma ofrece oportunidades para que estos puedan vivir plenamente sus vidas y para la mejora de la sociedad; se la ve así unida a la posibilidad de otros derechos. Por tanto, es lícito que las sociedades cuenten con procedimientos que contribuyan a conocer cómo funciona su educación, sus políticas educativas, para poder contribuir así, fundamentadamente, a su mejora y a realizar aquellos cambios que el conocimiento generado, y los debates pertinentes, sugieran como necesarios.

## 6. Conclusión

Como hemos podido ver, es necesario revisar la calidad de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación. Para ello, es necesario verlos desde una concepción sistémica y compleja. En este sentido, como se ha explicado en estas páginas, la calidad hace referencia a la complejidad de un fenómeno que debe ser comprendido en relación a otros y que debe ser valorado tanto por lo que propone como por lo que ignora, silencia, descarta; tanto por los objetivos directos que se propone, los efectos buscados, como por aquellos que, aunque incluso explícitamente se rechacen, es sabido que sucederán a modo de efectos no buscados. La calidad de los sistemas de evaluación debe hacernos rechazar cualquier "efecto colateral" de las evaluaciones. Lo sistémico del concepto de calidad de los sistemas de evaluación de la educación se refiere a no tomar a éstos últimos como realidades naturales existentes, sino como realidades definidas desde otras realidades; es decir que los sistemas de evaluación deben ser vistos insertos y en relación con otros sistemas que los atraviesan, los definen, los condicionan, los limitan o los potencian.

Profundizar en este aspecto resulta crucial para entender los sistemas de evaluación que en busca de la calidad se generan. Como se ha dicho, su sentido depende de los marcos en los que se inserten, su definición y comprensión allí se encuentran. Desde este punto de vista, la definición y comprensión del concepto de calidad se asocia, en primer término, a los sentidos que la educación tenga; es decir, a las intenciones globales formuladas para sujetos y contextos concretos.

Desde este punto de vista, se ha defendido que los Sistemas Nacionales de Evaluación cobran sentido enmarcados en estas intenciones globales, como instancia que contribuye a generar conocimientos



que ayudan a comprender, a interpretar, y en su caso a mejorar, el desarrollo curricular, como así también a promover las alternativas que el acceso al derecho de la educación demanden.

Por ello, se ha propuesto una evaluación sistémica o transversal, que contemple la realidad como un sistema, o como una práctica atravesada por múltiples prácticas, con relaciones complejas entre los subsistemas o dimensiones, con una clara dificultad para ser comprendidos desde relaciones causales-lineales simples.

## Bibliografía

- BONILLA SAUS, J. (2003). «Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa en América Latina», en IIPE-UNESCO. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, pp. 37-65
- BARQUÍN, J., GALLARDO, M., FERNÁNDEZ, M., YUS, R., SEPÚLVEDA, M. y SERVÁN, M. (2011). «Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de Pisa». *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, n.º. 1, pp. 320-339.
- BENAVIDEZ, V. (2010). «Las evaluaciones de los logros educativos y su relación con la calidad de la educación». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º. 53, pp. 83-96.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, n.º. 132, pp. 183-192.
- ESCUADERO, J. M. (2010). «Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales». *Revista Fuentes*, n.º. 10, pp. 8-21.
- IAIES, G. (2003). «Evaluar las evaluaciones», en IIPE-UNESCO. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, pp. 17-36.
- MARCHESI, Á. (2011). «Preámbulo», en MARTÍN, E. y MARTÍNEZ RIZO, F. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 7-9.
- MARTÍN, E. (2011). «Currículo y evaluación estandarizada: colaboración y tensión», en MARTÍN, E. y MARTÍNEZ RIZO, F. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 89-97.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2011). «La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo», en MARTÍN, E. y MARTÍNEZ RIZO, F. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), pp. 27-39.
- MONARCA, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, vol. XIV, n.º. 135, pp. 164-176.
- (2011). «La escuela fragmentada». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º. 57, pp. 203-215.
- PERRENOUD, PH. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.
- PÉREZ, A. y SOTO, E. (2011). «Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas». *Cultura y Educación*, vol. 23, n.º. 2, pp. 171-182.
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.