

## **Evaluaciones externas ¿de qué calidad educativa estamos hablando?**

*Ligia Quse, Marina Masullo*

*Departamento de Enseñanza, Profesorado en Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales - Universidad Nacional de Córdoba  
lquse@unc.edu.ar, marina.masullo@unc.edu.ar*

### **Introducción**

En las últimas décadas los sistemas educativos latinoamericanos se han visto atravesados por una serie de evaluaciones internacionales, regionales y nacionales. Este proceso se corresponde con la creación de secretarías u oficinas gubernamentales encargadas de velar por la calidad educativa. En Argentina se viene realizando el Operativo Nacional de Evaluación (ONE) que, en su última versión del 2016, se denominó "Aprender". Hablar de estas evaluaciones nos lleva a preguntarnos si estos son los instrumentos adecuados para "medir" la calidad de la educación. Para responder ese interrogante es necesario especificar qué es la calidad educativa. Así encontramos que no hay una sola concepción y que, cualquiera de sus variantes, nos remite a posicionamientos ideológicos y políticos a veces contrapuestos, por lo que se hace necesario hacer un alto y reflexionar al respecto.

### **¿Por qué es importante que los docentes de Ciencias nos ocupemos de políticas educativas?**

Toda práctica educativa es en sí misma un acto político (Freire, 1988) ya que constantemente los docentes tomamos decisiones que inciden en la formación de las niñas, los niños, los jóvenes y adultos, en el trabajo crítico con los contenidos, en los procesos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje que se pretende de ellos, como así también en los valores y afectos que se ponen en juego en la interacción cotidiana. Esperamos que los estudiantes en sus producciones argumenten, construyan reflexivamente las ideas de las ciencias y, a su vez, tomen decisiones. Éstas, si bien son "ensayadas" en el ámbito del escenario escolar, son parte de su formación como ciudadanos y del rol que desempeñan en la sociedad.

Cada una de estas elecciones, las efectuamos por acción o incluso por omisión en las situaciones en las que nos hallamos involucrados. Entonces, como profesionales de la educación, como miembros de la sociedad y de un grupo derivado de ésta -que es el que se congrega en el aula-, compartimos un propósito de trabajo específico. En torno a nuestra práctica docente establecemos interacciones acerca de los significados, de estrategias didácticas y discursivas para reconstruirlos.

Las diferentes tareas cotidianas, a veces desarrolladas acriticamente, son decisiones políticas. Por ejemplo, cuando evidenciamos contenidos escolares desde una epistemología particular, cuando definimos la manera de concebir las ideas previas de los jóvenes, cuando enunciamos las finalidades de la educación científica, como así también en las

elecciones sobre los mecanismos para controlar la dinámica del aula, entre otros tantos posicionamientos que asumimos, no siempre somos conscientes de su carácter político.

Recientemente hemos participado como colectivo docente en las evaluaciones "Aprender" que, según lo planteado por las autoridades educativas nacionales, se realizarán anualmente en toda la Argentina con carácter censal para todos los estudiantes que asisten a escuelas de gestión pública y privada, y que cursan el último año de la primaria y de la secundaria. También, y con carácter muestral, se aplicará a estudiantes de 3° grado de primaria y de 2° o 3° año de la secundaria (dependiendo de la jurisdicción<sup>1</sup>). Según aclara la página web del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación<sup>2</sup>, *"esta regularidad permitirá planificar acciones basadas en los resultados de operativos precedentes y fomentar una cultura de uso de información para la mejora continua del sistema educativo y el aprovechamiento de la evaluación como instancia de aprendizaje"*.

La evaluación se implementa en las áreas de Lengua, Matemática y Ciencias Sociales y Naturales; en esta última, en Biología, Química y Física, donde de acuerdo a los lineamientos oficiales, se evalúan los contenidos principales y tres capacidades cognitivas características y significativas. Éstas surgen de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) para el área y consisten en el reconocimiento de conceptos, la comunicación y el análisis de situación. También se releva información acerca de las condiciones de aprendizaje como trayectoria escolar, clima de aprendizaje, uso de nuevas tecnologías, percepciones sobre el aprendizaje, contexto de los estudiantes y la escuela, entre otros.

En relación a las discusiones que se suscitaron vinculadas a este operativo de evaluación, creemos que es una instancia potencial para la búsqueda y el análisis de información, el desarrollo de reflexiones, que abran una discusión problematizadora, su contexto de aplicación, las finalidades pretendidas y las consecuencias previstas y las que no. Este trabajo pretende ser una invitación al diálogo con diferentes ideas para superar dicotomías, explorar y profundizar la realidad educativa en función de argumentos.

### **¿No es acaso la evaluación un proceso inherente a las prácticas educativas?**

Analizando el desarrollo histórico del examen, éste no aparece tan ligado al conocimiento como a cuestiones sociales difíciles de resolver, siendo un ámbito de transferencia de responsabilidades, principalmente a la dimensión técnica, con el empleo de un instrumento (Díaz Barriga, 1994). De este modo, se suceden una serie de inversiones como de las relaciones de saber en relaciones de poder, que pretenden dar cuenta de problemas sociales como problemas técnicos. También transformando los problemas metodológicos en problemas de rendimiento y finalmente en problemas de control científico.

Estos reduccionismos no son menores ya que sucesivamente se va distorsionando el escenario de fondo con una pretendida finalidad de "elevar la calidad educativa". Sobre este propósito, se podría afirmar que todos coincidimos: padres, estudiantes,

---

1 Las 24 provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2 [www.aprender.educ.ar](http://www.aprender.educ.ar)

docentes, ¿funcionarios políticos? – por lo menos desde sus discursos en los medios de comunicación, quizás no siempre los de sus prácticas. Sin embargo, la discusión se dirige más a la herramienta del examen antes que a la confluencia de cuestiones socioculturales, psicopedagógicas y didácticas, políticas, económicas, entre otras.

Si a lo que hay que dar respuesta es al acceso y a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, a la continuidad en estudios superiores, a la posibilidad de insertarse laboralmente o a la formación del espíritu crítico como ciudadanos comprometidos –como se detalla entre los lineamientos curriculares–, ¿no tendría que centrarse el debate acaso en la justicia social, en los estipendios presupuestarios, en el desarrollo de puestos de trabajo, en las condiciones de salud de la población? Esos puntos de discusión deben ser sumados a otros tantos aspectos que permitan trabajar en las escuelas con calidad.

Pero si los procesos educativos se vertebran sólo en torno al instrumento del examen, se consagran prioritariamente aquellos que operan para la acreditación y el control, soslayando los que potencian los procesos cognitivos y de formación integral de la persona y del ciudadano crítico.

### **¿En qué consisten estas evaluaciones y cuáles son las razones para que intervengan organismos económicos?**

La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA) de Alemania fue un organismo pionero en realizar evaluaciones internacionales comparadas del rendimiento, que iniciaron en el área de Matemáticas en 1965<sup>3</sup> y dieron origen a una comunidad especializada en este campo. La pregunta central que se proponía responder era si había un sistema de enseñanza mejor que otro (Bottani, 2006).

Por su parte, en Estados Unidos, el informe Coleman de 1968 abrió el debate en la sociedad acerca del acceso a las oportunidades educativas y del desempeño de las instituciones escolares. Esto canalizó elevados recursos económicos hacia las actividades evaluativas y, en consecuencia, a su investigación académica convirtiéndose en un asunto de interés político y social (Tiana, 1996).

Con diferentes características, enfoques y finalidades, América Latina recibió “orientaciones” y “recomendaciones” de diferentes entidades a lo largo del tiempo. Cabe citar a organismos o agencias de cooperación técnica como a la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y también a organismos de financiamiento como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y, más recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Oreja Cerruti y Vior, 2016).

---

3 Hubo un ensayo previo en 1952 en el seno de la UNESCO.

En particular la OCDE, al entrar en la escena, debilita en 1993 a la IEA, promoviendo la reconocida evaluación PISA<sup>4</sup> en 30 países. Ésta cuenta con una periodicidad trianual para presionar de esa manera a los sistemas de enseñanza, pues las administraciones se comprometen por lo menos con dos ciclos de encuestas. Además, independiza aquello que se evalúa de lo que se trabaja en las escuelas, pues se basa en las competencias que un alumno de 15 años tendría que poseer, no en el currículum particular de cada país o institución.

Así, la introducción de estas entidades de financiamiento económico se vincula con el hecho de que la educación puede ser considerada como servicio comercial, en la medida que los gobiernos acepten proveedores privados, y por lo tanto debe ser regulada por la Organización Mundial de Comercio (OMC), noción que se instala en el plano internacional en 1998 (Bizzozero y Pose, 2016; Guarga, 2008). De esta manera, se considera a la educación en general como un bien "transable" a ser regulada por acuerdos entre los estados y se instala a la OMC como reguladora de la Educación Superior, en particular. Desde 1999 en que se incluye formalmente con estas características, diversas entidades lo cuestionan rotundamente entendiendo a la educación como un bien público.

Como puede apreciarse, en estas evaluaciones externas no están involucrados los docentes "de aula", en su contexto de trabajo cotidiano ni las asociaciones de profesores. Incluso la direccionalidad viene "orientada" por organismos internacionales desdibujando la centralidad y la autonomía de los Estados en la política educativa y las prioridades y decisiones nacionales reciben una contundente influencia (Ávila-Gómez, 2016).

Es interesante considerar que desde el análisis de la producción del conocimiento, Villalobos et al. (2016) introducen la noción de "capitalismo académico" (Slaughter y Leslie, 1997 citado en Colado, 2003) por el cual las universidades dirigen iniciativas para obtener recursos económicos externos para aumentar sus ingresos con el capital humano de sus académicos. De esta manera, se evidencia que el conocimiento estaría "*estructurado en torno a la lógica de la oferta y demanda, consolidando un mercado de las ideas cada vez más internacionalizado, universal y competitivo*" (p. 12).

De acuerdo a los autores precedentes, el "*conocimiento sobre educación es siempre recursivo, y en cierta medida, performativo*" (p. 14), si se entiende que los saberes que se generan en el campo educativo son un producto (investigación, innovación, etc.) y un resultado de la actuación en dicho campo (uso de esos conocimientos en las actividades escolares, en la regulación del clima del aula, en las acreditaciones, etc.), ya que la educación es el espacio donde se dispone del conocimiento a la vez que de las certificaciones de sus procesos.

Esto adquiere particular relevancia cuando se considera que los ámbitos de generación del conocimiento que se trabaja en las escuelas, ya sean los contenidos escolares como los de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se hallan casi con exclusividad producidos por la Academia o por el Estado – dependiendo la primera del segundo, en muchos países

---

4 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, siglas en inglés).

con educación universitaria o superior pública. Este conocimiento es propuesto a nivel internacional en cursos de formación o en carreras de posgrado que se realizan a distancia y se convierten en foco de regulación a nivel global.

Concomitantemente, los saberes producidos se publican en revistas y adquieren patentes y de acuerdo donde esto suceda se valora su "prestigio internacional". En función de esto, se accede a premios, factores de impacto, posiciones en las sociedades científicas y consecuentemente, la apreciación que se hace de las disciplinas sobresalientes, lo que se ha denominado circuito mainstream<sup>5</sup> (Beigel, 2016) y que ha tenido un papel decisivo en la mercantilización del conocimiento -supuestamente neutral.

La frontera de decisiones en la generación y utilización de los saberes educativos no queda circunscripta al ámbito de su producción, se desplaza cada vez más, incluso fuera del país, descontextualizando la mirada de la idiosincrasia de cada aula.

### **Coincidimos en alcanzar la calidad, pero ¿coincidimos en lo que significa?**

Es posible acordar que en todos los ámbitos una evaluación educativa es una foto de una determinada situación, en un momento y lugar determinado. Puede ser estática o del proceso, realizada por diferentes actores y con distintas finalidades; y podemos decir que manifiesta una manera de ver dichas circunstancias en función de aquello que se tiene en cuenta -y de lo que no- en sus indicadores, participantes, formulación, corrección, entre otros aspectos. En particular, el concepto que se tenga de calidad determinará la evaluación de la educación que se efectúe; es decir, cuál es la consideración de los factores socioculturales, normativos, económicos, institucionales, pedagógicos o relacionales (Ávila-Gómez, 2016).

Teobaldo (1993) expresa cómo la noción de calidad en educación inicia su aparición en publicaciones desde 1980. Sin embargo, no existe un único sentido del término (Ávila-Gómez, 2016), que refiere a juicios de valor que adjudican o niegan la presencia de rasgos o propiedades en el proceso, o lo analizan comparándolo con un modelo deseable, un arbitrario cultural (Bourdieu, 1979). Y se pronuncia desde la relatividad de los criterios para la evaluación, de acuerdo a la concepción del sujeto, el contexto en el que actúa, las finalidades del sistema educativo, además de resaltar que entre los fines deseables y su concreción existen múltiples mediaciones, heterogéneas y con criterios diversos. Sin embargo, frecuentemente ha estado vinculada con la excelencia y significatividad de los contenidos curriculares y con el dominio de metodologías apropiadas, enfoque que vincula lo docente en función de lo curricular.

Seibold (2000) reconoce diferentes concepciones de calidad, una de ellas es la que denominó "calidad total":

*"En el modelo de calidad total educativa el «foco» se pone en el «destinatario» del quehacer educativo, el estudiante. Pero para poder centralizar el acto educativo en el sujeto*

---

5 La denominación de circuito mainstream o de "corriente principal" se refiere a la privilegiada estructura de producción y circulación de conocimiento a nivel global, en contraposición al circuito periférico o marginal.

*es preciso mejorar «la gestión educacional de un modo continuo». Para ello la escuela necesita tener bien claro su proyecto educativo, sus propuestas didáctico-pedagógicas, sus estructuras institucionales y sus propios procesos de gestión. Esto implica tener en cuenta la «participación» de todos [...] Su actitud sistémica permite ver la escuela como un todo unido a su medio socioeconómico. Pero este parentesco tan estrecho con la cultura de la globalidad imperante hace que la calidad total endiose a la efectividad y a la eficiencia como las supremas categorías del funcionamiento escolar correcto. De este modo el proyecto educativo queda reducido a la simple correspondencia funcional entre objetivos planificados y rendimientos constatados dados en un proceso de continua adecuación” (p. 221).*

A esta concepción le “falta el impulso de los fines”, siendo éste un punto central ya que si la finalidad de la educación es “formar obreros para las empresas”, la del paradigma planteado es suficiente. Sin embargo más allá de los objetivos inmediatos, los valores tiñen el “ideario” del proyecto educativo de una institución, por lo que otra definición a considerar es la de calidad integral (Seibold, 2000):

*“Formar en valores tiene una trascendencia que va más allá de la escuela. No se forma para pasar un examen, sino para la vida. Una educación de calidad en valores debe plasmar la vida de los niños, de los adolescentes, de los jóvenes, del hombre y de la mujer, asumiéndolos siempre como personas en el sentido más profundo de su significación espiritual, es decir, dotados de la dignidad de ser libres y revestidos desde dentro por las virtudes más insignes, tales como eran la «virtud» o «excelencia», la «areté» de los antiguos griegos, que imprimían en el hombre un sello auténtico de humanidad, más allá de las competencias a que esa virtud los habilitaba” (p. 225)*

Desde esta perspectiva no se descarta la preocupación porque las escuelas “funcionen” lo mejor posible. Tampoco niega la posibilidad de dotar a los estudiantes de capacidades para desempeñarse en el mundo laboral. Sin embargo, se pone en tela de juicio el paradigma de la eficiencia y la eficacia. Puede ocurrir que, en algunas instituciones, el rendimiento alcanzado en la prueba “Aprender” termine siendo bajo o insuficiente respecto de cierto parámetro eficientista. Podríamos imaginar que alguna escuela logró insertarse en el barrio realizando tareas comunitarias que promovieron unos aprendizajes que van más allá de las Ciencias Naturales, las Matemáticas o la Lengua. O se mejoró la retención de estudiantes con sobreedad y ello “perjudicó” las estadísticas.

Es importante promover un sistema educativo con equidad, “...esta «equidad» educativa, más que «igualdad aritmética», es «igualdad proporcional», ya que tiene en cuenta la asignación de sus recursos a los más desprotegidos y débiles del Sistema Educativo (...). En ese sentido la búsqueda de calidad educativa «implica justicia»” (Seibold, 2000: 223). Para que esto ocurra es deseable que las políticas educativas se orienten en dos líneas complementarias, tanto la que provee de recursos materiales como la infraestructura, la provisión de alimentos, de vestimenta, de servicios de salud, entre otros, como la que se ocupa de los recursos formales; estos son los que apoyan directamente las propias

prácticas pedagógicas, los medios para que los docentes puedan proveer los andamiajes a los alumnos, sin los cuales la desigualdad no puede superarse.

### **¿Por qué las evaluaciones no terminan siendo representativas?**

Fundamentalmente cada grupo posee rasgos que le son propios tanto personales (socioculturales, históricos, afectivos, entre tantos) como institucionales que dan cuenta de una forma de trabajo característica de acuerdo a los intereses, necesidades, objetivos que se ha planteado como centro educativo. El proceso de enseñanza y de aprendizaje que se transita ocurre en función de ello. Así, si bien los NAPs son comunes en toda la Argentina, pueden ser abordados de diferentes maneras en la diversidad de instituciones. Por mencionar algunas variables puestas en juego bastan algunos ejemplos: uni o pluricurso, diferentes lenguajes maternos, educación urbana y rural, diferentes vías de acceso al conocimiento. Y no hace falta contrastar lugares distantes, miremos sólo una ciudad para analizar la multidimensionalidad del aula: rasgos sociales, económicos, religiosos, a los que se suman los diferentes perfiles familiares para configurar trayectorias disímiles aún en un mismo establecimiento.

Entonces, un mismo instrumento no puede dar cuenta de lo mucho que creció alguien, de su recorrido, cuando no se atiende al proceso que realizó, sino incluye las apreciaciones de quienes trabajaron con él en el cotidiano, labor que le compete a su escuela.

### **A modo de cierre**

Como en toda situación educativa, los docentes no imponemos ideas, invitamos a la generación de las propias desde fundamentos variados. Entonces, para conformar un posicionamiento, es preciso relevar información sin quedarse con algunos titulares; hay que leer tanto los documentos y discursos generados desde los Ministerios como las acciones puestas en práctica, no sólo en nuestro país sino también en el panorama internacional y fundamentalmente el más próximo, el latinoamericano. Países como Chile, Colombia, México, Perú, Uruguay han transitado por estos procesos evaluativos desde hace más de una década, con exámenes no sólo a los estudiantes sino a los docentes y centros educativos. Su experiencia puede enriquecer nuestra mirada para pensar el camino que hemos de recorrer.

Las acciones educativas son multidimensionales. Pensar la evaluación "Aprender" desde su naturalización como una práctica áulica más, sería dotarla de unas características que le son ajenas. En estos operativos los actores involucrados somos muchos, pues no sólo hay que pensar en tiempo presente sino también en los estudiantes y docentes futuros, ya que a partir de los resultados se iniciarán políticas de reformas basadas en sus interpretaciones. Se pueden instituir como instrumentos de juicio y meritocracia que construyan veredictos sobre el desempeño humano, que orienten la regulación de las políticas educativas al condicionar acciones e interacciones de los actores a través de los resultados a la vez que pueden transformar instituciones (Ávila-Gómez, 2016).



Es decir, que para construir una evaluación realmente emancipadora, transformadora, no reproductiva es necesario partir de supuestos como la calidad, desde una valoración integral, como un atributo de la educación. Es importante, por lo tanto, pensar en cuáles son las voces que se escuchan, qué espacios hay para oír otras y cuáles se tienen en cuenta en la toma de decisiones.

## Referencias bibliográficas

- Ávila-Gómez, M. (2016). La evaluación de calidad como medio de transformación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1 (1): 50-69. Disponible en: <http://educacionpoliticas.wixsite.com/revista/copia-de-numero-actual> consultada el 14 de noviembre de 2016.
- Beigel, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual. *Cuestiones de sociología*, 14 (004): 1-17. Disponible en: <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn14a04> consultada el 21 de noviembre de 2016.
- Bizzozero, L. y Pose, N. (2016). La educación superior en la globalización: Ideas y proyección planteadas por organismos Internacionales. *Seminario "Una mirada hacia el futuro de la Educación Superior"*, realizado en Montevideo del 5 al 6 de Septiembre 2016: 1-21. Disponible en: <http://augm25.edu.uy/wp-content/uploads/sites/11/2016/09/FBizzozero-Educacion-sup.-en-Globlizaci%C3%B3n-2.pdf> consultada el 14 de noviembre de 2016.
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, 1: 75-90. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006\\_06.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/re2006_06.pdf) consultada el 14 de noviembre de 2016.
- Bourdieu, P. (1979). *La Reproducción*. Madrid: AIA.
- Colado, E. I. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, 24 (84): 1059-1067. Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000300017&script=sci_arttext) consultada el 21 de noviembre de 2016.
- Díaz Barriga, Á. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5: 161-181. Disponible en: [rieoei.org/oeivirt/rie05a05.pdf](http://rieoei.org/oeivirt/rie05a05.pdf) consultada el 14 de noviembre de 2016.
- Freire, (1988). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Guarga, R. (2008). La Educación Superior y los acuerdos de la Organización Mundial de Comercio. *Universidades*, LVIII Julio-Septiembre, 9-19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/373/37303802/> consultada el 14 de noviembre de 2016.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. 2016. Evaluación Aprender. Disponible en: <http://aprender.educ.ar/> consultada el 14 de noviembre de 2016.
- Oreja Cerruti, M.B. y Vior, S.E. (2016). La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of supranational policies of education*, 4: 18-37. Disponible en: [http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL4/01\\_JOSPOE\\_VOL4.pdf](http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL4/01_JOSPOE_VOL4.pdf) consultada el 14 de noviembre de 2016.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto



de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23: 215-231. Disponible en: <http://rieoei.org/rie23a07.htm> consultada el 14 de noviembre de 2016.

Teobaldo, M.E. (1993). Calidad de la educación: una experiencia de evaluación para el mejoramiento en la enseñanza media estatal. *Estudios*, 2: 117-137. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/issue/view/1248/showToc> consultada el 14 de noviembre de 2016.

Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Alejandro\\_Tiana\\_Ferrer/publication/28075942\\_La\\_evaluacion\\_de\\_los\\_sistemas\\_educativos/links/54c8bf7b0cf238bb7d0e4368.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alejandro_Tiana_Ferrer/publication/28075942_La_evaluacion_de_los_sistemas_educativos/links/54c8bf7b0cf238bb7d0e4368.pdf) consultada el 21 de noviembre de 2016.

Villalobos, C.; Band, A.; Torres, M. y González, S. (2016). Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile (2000–2011). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 11 (33): 9-32. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/924/92447592002.pdf> consultada el 14 de noviembre de 2016.