

# ALGUNAS CONSIDERACIONES ANALÍTICAS SOBRE LAS BAJAS Y ALTAS IMPLICANCIAS DE LAS EVALUACIONES NACIONALES EN ARGENTINA Y CHILE<sup>1</sup>.

Silvia Isabel Radulovich  
Universidad Nacional de Salta  
[sradulov@unsa.edu.ar](mailto:sradulov@unsa.edu.ar)

## Introducción

Lo primero que se nos aparece cuando escuchamos o leemos acerca de evaluaciones<sup>2</sup> de sistemas educativos son imágenes de cifras, porcentajes y gráficos varios. Muchas veces acompañan estas imágenes sensaciones de diversa índole, no necesariamente agradables... Resulta por ello necesario, en ámbitos educativos, pensar y reflexionar sobre los sentidos que tienen estas así llamadas evaluaciones que afectan de diverso modo nuestra cotidianeidad institucional. Y es inherente a nuestra responsabilidad social como investigadores de la educación, abordar específicamente una problemática que ha impuesto una lógica que afecta la propia naturaleza formativa de la educación institucionalizada.

Es notorio de percibir que el desarrollo de estas evaluaciones macro va acompañado de una retórica justificatoria centrada en la 'calidad de la educación' y que notablemente empaña su sentido más profundo. Sentido que es posible ligar a tres tipos de *funciones políticas* de estas evaluaciones: *primarias*, *secundarias* y *terciarias*, según sea menor o mayor su nivel de manifestación pública.

Esta caracterización es realizada por Angulo Rasco<sup>3</sup>, y la tomamos como referencia importante dado que parece prestarse fructíferamente a la comparación entre países desde una postura crítica. Este autor analiza esa funcionalidad de acuerdo a su *importancia real* para el Estado y para el capitalismo avanzado señalando agudamente cómo *a mayor importancia real* para el Estado, ésta presenta *menor visibilidad social*.

Y es el punto en que nuestra investigación se centra principalmente preguntándonos: **qué funciones políticas** cumplen las evaluaciones de sistema educativo<sup>4</sup> en tres países de la Región Latinoamericana, con la pretensión de contribuir a su visibilidad social. Nos parece significativo recurrir a estas construcciones conceptuales pues ofrecen posibilidades para una aproximación comprensiva<sup>5</sup> al objeto de indagación, desde una perspectiva interpretativa.

---

<sup>1</sup> Las referencias empíricas y conceptuales corresponden al Proyecto N° 1314 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (en ejecución).

<sup>2</sup> A lo largo de este Trabajo, se escribirá la palabra 'evaluación(es)' porque es de uso habitual esta denominación en distintos documentos y discursos, pero consideramos que no se trata de evaluaciones sino estrictamente de mediciones que darán lugar, posteriormente, a valoraciones varias .

<sup>3</sup> Angulo Rasco, 1995:203-207.

<sup>4</sup> Con independencia de la voluntad y/o conciencia de los actores concretos.

<sup>5</sup> Es decir, sin afán de generalización nomotética.

## Algunos conceptos de base

Precisando algunos lineamientos conceptuales en relación con estas funciones comenzaremos con las más manifiestas y diremos que las funciones **terciarias** aparecen explícitas y retóricas y se dirigen a la búsqueda de aceptación general y legitimidad política ante el público. Esto, bajo el sustento expreso de la legitimidad técnica proporcionada por el conocimiento experto, tanto para la elaboración de las pruebas como para la interpretación de sus resultados. Dentro de las funciones terciarias es destacable la función específica de proporcionar información sobre el sistema educativo en relación con problemas, logros y límites del mismo, presentada como base para formular apreciaciones en relación con la calidad educativa del sistema y, de acuerdo con ello, orientar la política educativa general y curricular en específico. Podemos reconocer claramente esta función en los discursos oficiales, al igual que la función de motivación individual que contribuye a abonar expectativas de mejora y bienestar económico a partir de la obtención de certificaciones, entre otras. Es así como se percibe y acepta socialmente la utilidad y necesidad de estas evaluaciones quedando legitimadas, en parte, desde estas funciones terciarias explícitas. Frente a ello cabría preguntarnos, al menos, si sólo datos de resultados de estas pruebas proporciona información sobre lo que sucede *en* y *con* el sistema educativo.

En el caso de las funciones **secundarias** de las evaluaciones de sistema educativo, éstas tienen un carácter de intermedias pues sólo parte de su temática es presentada, defendida y aceptada abiertamente ante el público, mientras permanece silenciada la otra cara de cada una de ellas. La argumentación oficial (y de agencias económicas diversas) arguye la necesidad de una racionalidad científica que sustente y garantice fiabilidad y validez de resultados de estas evaluaciones, cuestiones éstas de amplia aceptación social. Sin embargo, es innegable que además de esto que es manifiesto, promueven y refuerzan la **homogeneidad cultural** en desmedro de la diversidad, al igual que conllevan la **valoración excluyente** de determinados aprendizajes, desarrollos curriculares y tipos de contenidos, desatendiendo la consiguiente exclusión cultural y social. Esto último, a través de la estandarización al igual que otros límites de las pruebas en cuanto al nivel de exigencia cognitiva que presentan<sup>6</sup>.

Finalmente, las caracterizadas como funciones **primarias** son funciones esenciales y ocultas de los sistemas nacionales de evaluación y se pueden discriminar en tres: la **gestión productivista** del sistema, el **control administrativo** y la **selección de individuos**. Si bien hay una impúdica explicitación de criterios economicistas de gestión (eficiencia, eficacia, productividad) sólo a través del análisis más profundo se advierte que también se orienta a depositar toda responsabilidad sobre los resultados en docentes y directivos.

Esto último produce unos más sutiles efectos de culpabilización y de afectación de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana de las instituciones educativas<sup>7</sup> y en sus

---

<sup>6</sup> Radulovich, 2003; Cols, E y Besabe, L., 1998; Larripa, S., 2003.

<sup>7</sup> Autorresponsabilización y autocontrol docente, control del docente y de la gestión institucional, entre otros. Radulovich (2000, 2005); Popkewitz (2000: 17-22); Popkewitz (1992: 103-108).

relaciones con el entorno comunitario y con otras instituciones educativas. En este sentido, podemos mencionar la desvalorización de logros o aprendizajes sustantivos que **no** son considerados en las pruebas estandarizadas, la competencia entre instituciones para obtener premios según 'productividad' y el aprovechamiento de resultados de las pruebas para la puja dentro del 'mercado' educativo, por considerar sólo algunos.

Igualmente, llega a alcanzar la práctica áulica condicionándola en más de un sentido. Fenómenos éstos ya estudiados ampliamente<sup>8</sup> en distintos países, y que muestran la progresiva trastocación del ciudadano con derecho a la educación, en *cliente que consume educación* al mejor postor. Es posible advertir, entonces, la contribución notable a este trastocamiento de las políticas educativas que promueven evaluaciones macro bajo estas condiciones.

En relación con las funciones primarias, secundarias y terciarias, este trabajo pretende centrarse en las consecuencias o **implicancias** específicas de las pruebas y de algunos de sus resultados sobre los sujetos y sobre las instituciones educativas, por lo que es necesario también definir el significado de referencia en un plano más operativo. Así, entenderemos por pruebas de altas implicancias aquellas que *...dan lugar a alguna forma de castigo para aquéllos que obtienen puntajes bajos, o alguna forma de recompensa para aquéllos con puntajes altos u, ocasionalmente, ambos... el problema con las pruebas de altas implicancias es que ellas hacen que la gente preste demasiada atención a elevar los puntajes, en detrimento de una educación más integral. Cuando mucho depende de los resultados, los maestros enseñarán técnicas para tomar pruebas, alinearán estrechamente su enseñanza con la prueba, y aún harán trampa ocasionalmente para verse bien, para hacer que su director o vecindario sean bien vistos o para mantener sus puestos de trabajo.*<sup>9</sup>

Veamos cómo se presentan estas implicancias en Chile y Argentina tomando como fuente distintos discursos de funcionarios responsables de estas evaluaciones, de metaevaluadores y de aplicadores. Las referencias conciernen al desarrollo de políticas hasta 2005 inclusive.

### **En Chile...**

Una primera información necesaria para la comprensión de las implicancias de las evaluaciones nacionales en este país, es que existe una tipificación de establecimientos dentro de los financiados por el Estado a través de subsidios: los municipales, los particulares subvencionados y los administrados por corporaciones privadas. Éstos albergan el 91 % de la matrícula, y los restantes son los pagados por los padres.

Los resultados del SIMCE implican consecuencias para la asignación de recursos a las escuelas ya que la reforma de los '80, en complemento con las modificaciones de los '90, ha producido un cambio sustancial en la forma de financiamiento de la educación: de un **subsidio a**

---

<sup>8</sup> House (1998: 27-38, 59-64); Pini (2003:99-102, 115-138), entre otras referencias investigativas. Para complementar, véase el enfoque de rendición de cuentas de McMeekin (2006:19-43) en Corvalán y McMeekin.

<sup>9</sup> Bracey, G.W. (2002:22, 34)

**la oferta**, a uno de **subvención a la demanda**. Esto lleva a que, del financiamiento según el gasto histórico –ligado a los salarios docentes- haya un desplazamiento hacia el financiamiento por cantidad de alumnos. Es decir, la asignación es proporcional a la asistencia mensual de alumnos por escuela, la que depende de que los padres retiren o no a sus hijos de la institución. Es así que las escuelas entran en competencia -más o menos explícita- para atraer alumnos lo cual ha llegado a ser valorado oficialmente como generadora de **eficacia** interna del sistema...<sup>10</sup> y provoca en ellas un interés que condensa hasta su propia sobrevivencia institucional: obtener resultados en las evaluaciones SIMCE que resulten atractivos para los ‘clientes’.

Para Pablo González, que analiza de Chile *...esta dinámica de transformaciones profundas de las condiciones y los procesos a la que se da el nombre de Reforma Educacional ...*, *...uno de los principios de las políticas educacionales de los 90 es el paso ...de regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas del sistema a énfasis en regulaciones por incentivos, información y evaluación...*<sup>11</sup> Por su parte, la Coordinadora responsable del SIMCE, Josefina Olivares, manifiesta que *...Frente a la necesidad de contar con datos que permitieran determinar el grado de eficacia y de logros educacionales, el Ministerio de esa rama creó un programa llamado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) dentro del cual, la Coordinación Nacional del equipo del SIMCE ...supervigila que se cumplan los objetivos, a la vez que propone la evaluación de las virtudes y defectos de los paradigmas conceptuales y metodológicos que sustentan la acción, con el fin de mantener un SIMCE vigente respecto de los requerimientos del país ...*<sup>12</sup>. La funcionaria también realiza una observación un tanto inquietante - para la coherencia dentro de la propia lógica ministerial- cuando expresa que *...dentro del proceso operativo llamado ‘empadronamiento’, el ámbito que resulta más sensible a **inexactitudes** es el de la relación con la “organización de los establecimientos educacionales en grupos de similares características”, para efectos de presentación de resultados en esquemas de comparabilidad ... en alguna pequeña medida resulta **poco creíble** la exactitud de los datos con los cuales se organizan los grupos comparables o “estructuras” ... las **inexactitudes** más corrientes se producen en la consulta sobre “características socioeconómicas y educativas de los padres” y en “características geográficas en que está ubicado el establecimiento” ... puede ocurrir porque el director al responder en estos puntos hace una “estimación” ... [también] otras inexactitudes que tienen una **intencionalidad**, refleja o conciente, que tiene que ver con una supuesta y futura mejor ubicación del establecimiento respecto del promedio obtenido por “sus similares”. En resumen, “castigarse” en la información para aparecer con mejores resultados.*<sup>13</sup> En relación con los instrumentos, afirma que *...respecto de los profesionales que elaboran los instrumentos de logro, ellos se han capacitado y lo siguen haciendo paralelamente a su quehacer... [aunque] en*

---

<sup>10</sup> CTERA, CNTE *et al* (2005: 302-304, 337-338, 354-355).

<sup>11</sup> González, P. (2001: 135-137)

<sup>12</sup> Directora del Programa “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” del Ministerio de Educación de Chile al momento de estas expresiones en 1996 (p.181) .

<sup>13</sup> Ídem, pág. 184.

los equipos técnicos falta fortalecer **significativamente** los saberes de edumetría, psicometría, teoría del aprendizaje y, en general, evaluación en su complejidad y concepciones modernas<sup>14</sup>.

Notable resulta la (in)conciencia de esta funcionaria cuando se pregunta ... *¿cómo evitar que un padre cuyo pupilo estudia en un colegio municipalizado de bajo nivel socioeconómico, al informarse en la prensa de los resultados SIMCE no se compare con el colegio particular pagado de su propia comuna? ... ¿qué complementación operativa será necesario hacer para **desincentivar la tentación** de padres de retirar a sus hijos del colegio porque produce resultados diferentes o no aceptados por él?*<sup>15</sup>

(la negrilla es nuestra).

Testimonios obtenidos a través de entrevistas realizadas en 2005 a funcionarios técnicos del Ministerio de Educación de Chile, nos informan que se entregan todos los resultados a la prensa por cuanto ...*es obligación legal hacerlo, la ley dice que deben publicarse todos los resultados de todos los colegios del país en un diario de circulación nacional ... entregamos con una cobertura del orden de 150 o 200.000 ejemplares ... es un refraseo de lo que dice el informe a los profesores, en un lenguaje que tratamos que sea más accesible*<sup>16</sup> sin formular jerarquización alguna aunque su preocupación principal es el ranking que realizan los propios periódicos por cuanto ... *publicamos esa misma información en formato de una planilla Excel que está en nuestra página web, se toma esa página y se ordena por mayor y menor ... nos preocupa cualquier tipo de ranking de los diez mejores ... por las injusticias que están detrás de los rankings ... no es lícito comparar dos escuelas que están en condiciones distintas, y distintas cosas ... pero mucho más nos preocupa cuando aparece el ranking de los diez peores ... eso es estigmatizar sin ningún argumento y sin ninguna justificación*<sup>17</sup>. En relación con la información proporcionada a las instituciones, es posible apreciar un intento de los docentes por adecuar las actividades formuladas para los alumnos a lo que solicitarán los instrumentos SIMCE y, de modo no explícito, una facilitación para que esto así ocurra, más allá de las intenciones explícitas de los funcionarios ministeriales ... [en] *estas orientaciones que se entregan a principios de año está en general lo que se va a evaluar ... y una descripción muy general de cómo son las pruebas, qué tipo de preguntas incluyen, incluso se les da un modelo de hoja de respuestas como para que **sirva de apresto** a lo que va a venir*<sup>18</sup>. Si bien la información de resultados proporcionada a las instituciones también incluye interpretación y un modo de interpretarlos, para lo cual se produce una capacitación específica y luego reflexionan un día completo en todo el país en Básica -por ejemplo-, la preocupación está centrada en los resultados como tales más que en su utilidad en la

---

<sup>14</sup> Ídem pág. 185.

<sup>15</sup> Ídem pág. 192.

<sup>16</sup> Documento de circulación interna 2005, líneas 451-456 de la entrevista B2.

<sup>17</sup> Ídem, líneas 466-480.

<sup>18</sup> Ídem, líneas 488-492, la negrilla es nuestra.

práctica pedagógica. Así es como se produce un *alineamiento*<sup>19</sup> tanto con las actividades de las pruebas como con la parte del currículo incluida en la prueba.

Entonces, cuando las implicancias son altas, como en el caso de Chile, la preocupación gubernamental se centra en los preciosismos técnicos de construcción que apuntan a garantizar su validez y legitimidad pública, mientras que la preocupación de los sujetos institucionales parece focalizarse en elevar los resultados de las pruebas. Estos límites y reparos son señalados en el Informe de la Comisión que tuvo como misión evaluar el desarrollo del SIMCE<sup>20</sup>, al igual que los relativos a la confiabilidad técnica, a propósito de las consecuencias de las pruebas.

### **En Argentina...**

Las pruebas nacionales aparecen en Argentina junto con la llamada Transformación Educativa plasmada en la Ley N° 24195 de 1993 y representa una novedad para su historia de la educación. En cuanto a períodos dentro del sistema, hasta el año 2000 Oelsner, V.<sup>21</sup> encuentra dos, ligados a funciones políticas más instrumentales a la reforma: *instalación* de la necesidad de la reforma y *legitimación* de la reforma. Por su parte, funcionarios del Ministerio de Educación, en entrevistas realizadas en 2005, encuentran que habría una primera etapa desde 1993 hasta 1998 en que todas las pruebas son muestrales y una segunda en que se aplican pruebas censales de fin de ciclo en 6º año y último de Polimodal, hasta el año 2000<sup>22</sup>. Pero cualesquiera de ellas, no ha resultado de altas implicancias, es decir, con efectos directos a nivel presupuestario o a nivel de acreditaciones de los alumnos. En palabras de un funcionario ministerial: *...uno podría llegar a decir que la falta de consecuencias la hace ajena a la caracterización de economista según acusaron algunos críticos ... [la evaluación] no tuvo ninguna consecuencia para ningún docente, para ninguna escuela, para ningún distrito, para ningún sistema, entonces ... desde el 2000 la responsabilidad de qué hacer con los resultados es de las provincias ...*<sup>23</sup>. En otro sentido, reconoce algún momento 'economista' en la historia de las evaluaciones nacionales *... hay que recordar que en el 2000 fue censal todo, el ministro de educación era Llach y la Directora Nacional era una economista del grupo Mediterráneo. Excepto en esos momentos, nunca las gestiones plantearon la evaluación de las escuelas, o de que esto serviría para la evaluación de las escuelas, primeramente porque es una muestra ... Ahora, que Menem, en el año noventa y ocho creo que fue, entregó en el Salón Blanco de la Casa Rosada los premios a las 'mejores escuelas del país' en función de los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación, es cierto ... y es una aberración ya mayúscula*<sup>24</sup>.

---

<sup>19</sup> Brace, op.cit. (2002: 31-32) *Se refiere al grado en que un currículo está alineado con una prueba y viceversa. Esto último tiene sus problemas porque la prueba abarca una pequeña parte del currículo. El alineamiento podría reducir el currículo, para decirlo en sus palabras.*

<sup>20</sup> Comisión presidida por Himmel Köning, E (2003: 57-59, 75-77)

<sup>21</sup> Oelsner, V. (1993)

<sup>22</sup> Documento de circulación interna del Proyecto 1314 (2005, Entrevista C1: líneas 997-1094)

<sup>23</sup> Ídem nota anterior (E-C1, líneas 77-85, 219-222)

<sup>24</sup> Ídem nota 22 (E-C1, líneas 591-604)

En cuanto a la percepción que directivos y docentes tienen de las evaluaciones nacionales, según observan algunas investigaciones<sup>25</sup>, hay una monumental carga de información recogida al igual que una subutilización de la misma en distintos niveles del sistema, en parte por razones económicas, en parte por ‘falta de capacitación’, pero, sobre todo por falta de legitimidad en relación con sus objetivos y con su instrumentación política, presentando variaciones por provincias. Según estas investigaciones, existe mayor consenso en cuanto a la necesidad de una política de evaluación, aunque se objeta la forma como se llevan a cabo tanto en relación con el tipo de instrumentos como en cuanto a la escasa participación de los docentes. Para estos estudios, las objeciones se condensan en dos temáticas muy significativas para la validez del proceso y de los instrumentos en cuanto tales: la forma en que se toma el dato y la incapacidad del instrumento para medir aquello que se propone evaluar, mientras interpretan que *...el ambiguo consenso que tienen las pruebas como indicadores de calidad entre los diferentes niveles de gestión evidencia la poca tradición existente en este campo y las distintas posiciones existentes sobre la forma más adecuada de comprender y medir la calidad de la educación*<sup>26</sup>.

Además de los informes investigativos, es factible apreciar algunas serias reservas al procedimiento de los Operativos Nacionales de Evaluación y a sus fines, en el mismo momento de su aplicación, a través de registros de observación. Algunas expresiones recogidas y que ilustran un efecto situacional, son las siguientes: *... yo no tengo problema en facilitarles el desarrollo del Operativo pero pasa que todos los años vienen, realizan las evaluaciones, recogen información, se van y los resultados los desconocemos, la verdad que no sé cuáles son los objetivos **reales** del operativo o de las evaluaciones ...* (directora de colegio secundario del interior de Salta) *... otra vez las famosas evaluaciones nacionales, se **pierden** tres días de clase por las evaluaciones que, la verdad, no sé en qué favorecen a los alumnos y al sistema...* (docente de Matemática, escuela técnica del interior de Salta) [la negrilla es nuestra]

Cuando los resultados de las pruebas tienen bajas implicancias como sucede en Argentina, la preocupación oficial se centra tanto en la calidad técnica de construcción como en los formalismos de su aplicación, a la vez que el momento de su aplicación produce una interferencia temporal en la dinámica institucional y se multiplican las suspicacias de directivos, docentes y alumnos en relación con su ‘verdadero’ sentido.

### **Sintetizando...**

Luego de estas breves referencias, y con el proceso analítico aún en curso, nos parece que tanto en Chile como en Argentina es posible identificar los tres tipos de funciones políticas de las evaluaciones nacionales, pero las primarias, que se caracterizan por su invisibilidad, adquieren una presencia social explícita a través de las altas implicancias involucradas en estas evaluaciones en Chile, mientras que en Argentina, donde las implicancias son bajas, el peso

---

<sup>25</sup> Narodowsky, M. *et al* (2002: 46-49); Cueto, S. [Edit.] (2005); Pinkasz y col. (2005)

mayor estaría en las secundarias, a la vez que en ambos países las terciarias operan como recurso retórico de justificación y, a la vez, de legitimación de las evaluaciones. Desde lo propios protagonistas de las acciones educativas, es posible afirmar que no informan adecuadamente para la mejora de la práctica ni incentivan la superación individual mientras que sí promueven la competencia cuasi mercantil entre instituciones.

Por otro lado, la retórica de la 'calidad' no ofrece especificaciones que revelen univocidad de sentido a nivel del discurso oficial, en ambos países.

## BIBLIOGRAFIA

ANGULO RASCO, J.F. (1995) La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al por qué y al cómo en VV.AA. *Volver a pensar la educación*. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid, Morata

BRACEY, G.W. (2002) *Sobre pruebas y mediciones de aprendizaje: un breviario para la "alfabetización evaluativa"*. Lima, PREAL y GRADE

CTERA, CNTE, CDP, AFUTU-FENAPES, LPP (2005) *Las reformas educativas en los países del cono sur*. Un balance crítico. Bs. As. CLACSO.

COLS, E., BESABE, L. "La evaluación de los sistemas educativos a escala nacional: dimensiones de abordaje" en *Revista del IICE*, año VII, Nº 12, agosto 1998.

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*. Ministerio de Educación de Chile.

CORVALÁN, J. Y MCMEEKIN, R.W. (2006) 'Accountability' educativa: posibilidades y desafíos para la América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago - Chile-, PREAL, CIDE.

DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA-ÁREA EVALUACIÓN (2004) *Resultados Operativo Nacional de Evaluación 2003*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

DOCUMENTOS DE CIRCULACIÓN INTERNA (2005): *Transcripciones de entrevistas a funcionarios técnicos y políticos de los Ministerios de Educación de Argentina y Chile*. Salta, Proyecto Nº1314,.

DOCUMENTO DE CIRCULACIÓN INTERNA (2005/2006): *Registro descriptivo –experiencial I y II*. Salta, Proyecto Nº 1314.

GONZÁLEZ, P. (2001) Una revisión de la reforma del sistema escolar en Chile. *Contribuciones* Nº 2 (pp 121-154)

HOUSE, E. (1998) *Schools for sale*. Why free market policies won't improve America's schools, and what will. New York, Teachers College, Columbia University.

MCMEEKIN, R.W. 'Hacia una comprensión de la *accountability* educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina' en CORVALÁN, J. y McMEEN, R.W. [edit.] (2006) 'Accountability' educativa: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. Santiago de Chile, Preal-Cide.

PINKASZ, D. MONTES, N., MARCALAIN, G., LAGARRALDE, M., DUSSEL, I Y TIRAMONTI, G. (2005) Los usos de la información empírica en el sistema educativo. Un estudio de caso en tres jurisdicciones de la Argentina. En En Cueto, S. [Editor] *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*. (pp. 215-343) Santiago de Chile, PREAL.

---

<sup>26</sup> Pinkasz y col. (2005:377, 384)

MONTOYA, S., PERUSIA, J.C. y VERA MOHORADE, A. (2005) Evaluación de la calidad educativa: de los sistemas centrales al aula. Estudio del impacto de las políticas de devolución de información personalizada a las escuelas en tres provincias de Argentina. En Cueto, S. [Editor] *Uso e impacto de la información educativa en América Latina*. (pp.215-343) Santiago de Chile, PREAL.

NARODOWSKY, M. (2002) *La evaluación educativa en la Argentina*. Bs. As. Prometeo-

OELSNER, V.: *El sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación: sus usos y funciones en el sistema educativo argentino (1994-2001)* Ponencia al Coloquio Nacional a Diez años de la Ley Federal de Educación, Córdoba, julio 2003.

LARRIPA, S: *El sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC): problemas de medición y comparabilidad del rendimiento académico de los alumnos*. Ponencia al Coloquio Nacional a Diez años de la Ley Federal de Educación. Córdoba, julio 2003

OLIVARES, J.(1996) Sistema de medición de la calidad de la educación en Chile: SIMCE, algunos problemas de medición. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 10. (pp177-197) También en <http://www.rioei.org/oeivirt/rie10a07.htm>

PINI, M. (2003) *Escuelas charter y empresas: un discurso que vende*. Bs. As. Miño y Dávila.

POPKEWITZ, TH. (1992) "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación" en *Revista de Educación* N° 299 Madrid, MEC.

POPKEWITZ, Th (2000) "The denial of change in educational change: Systems of ideas en the construction of national policy of evaluation" *Educational Resercher*, Vol. 29 N°1 ER Online <http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-01/popkew01.htm>

RADULOVICH, S. (2000) *Evaluación en contextos de Reforma educativa... o una parte de lo que nos aqueja*. Ponencia al Encuentro 2000 Educación y Reforma ¿ficción o realidad? Tartagal, Salta

RADULOVICH, S. *Calidad de la educación a escala macro. Algunas incidencias a nivel micro en la enseñanza de lengua en primaria*. Ponencia al Congreso Pedagogía 2001, La Habana, Cuba.

RADULOVICH, S. (2003) "Evaluaciones nacionales y homogeneización cultural: ¿qué sucede con las evaluaciones de Lengua?" en Fernández, A. y Rodas, J. (Com.) *Historia y sociolingüística del español en el noroeste argentino*. Salta, publicación de la Universidad Nacional de Salta.

RADULOVICH, S. (2005) *La piel de cordero del lobo... o las prácticas de control con piel de evaluación*. Ponencia en las Primeras Jornadas Regionales de Formación Docente, Tartagal, Salta.

SIMCE (2005) *Informe de resultados 2004*. Santiago de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación