



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina Internacional
de Educación

Reflexiones en curso N°5 sobre
Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación

Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes



Título	Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes
Serie	Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación
Reflecciones en cursi	Septiembre, 2016, N° 5 IBE/2016/WP/CD/05
Directora OIE	Dr. Mmantsetsa Marope
Equipo de coordinación y producción de la OIE-UNESCO	Renato Operti, Émeline Brylinski, Giorgia Magni, Caitlin Vaverek
Autor	Juan Carlos Tedesco
Palabras clave	Currículo – evaluación – enfoque sistémico – justicia social

Nota del equipo de la OIE

La OIE ha creado la serie *Reflexiones en curso sobre cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación* para abrir un espacio común de conversación a nivel mundial que nutra, la producción colectiva y el debate sobre las cuestiones que preocupan en gran medida a los Estados Miembros de la UNESCO. Su intención es la de apoyar la labor de los países en incorporar temas candentes en los procesos de renovación y desarrollo de los currículos en diferentes niveles, ámbitos y ofertas del sistema educativo.

Inicialmente, la serie *Reflexiones en curso* se concentra, entre otros, sobre los siguientes temas centrales: a) la atención y educación de la primera infancia (AEPI) como base del desarrollo y aprendizaje infantil integral; b) la lectura y escritura en los primeros grados de primaria para apoyar el desarrollo de competencias esenciales; c) la cultura y las competencias de los jóvenes en el siglo XXI (incluyendo la educación formal, no formal e informal); d) los currículos de las TIC y la pedagogía inclusiva, para contribuir a la obtención de unos resultados del aprendizaje pertinentes y eficaces; e) currículos de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) para fomentar el desarrollo sostenible; f) el currículo y la educación para la ciudadanía mundial (la paz, los derechos humanos, el desarrollo sostenible, los valores, la ética, el multiculturalismo, etc.); g) la evaluación para mejorar y apoyar las oportunidades de aprendizaje; y h) la educación inclusiva como principio rector de los sistemas educativos.

La serie de reflexiones cubre una amplia gama de productos de conocimiento, entre ellos: documentos de debate, notas sobre políticas, marcos, directrices, prototipos, cajas de recursos, herramientas de aprendizaje y recursos multimedia. Se debate sobre estos materiales, se perfeccionan, se utilizan y se difunden, con la participación de agencias e institutos educativos y curriculares y, en particular, encargados del desarrollo de currículos y especialistas en currículo, expertos en desarrollo, encargados de diseño de políticas, formadores de docentes, inspectores, directores, docentes, investigadores y otros agentes educativos. Además, sirven como material de referencia para las iniciativas de la OIE en materia de desarrollo de capacidades en currículo, aprendizaje y educación de calidad – principalmente, maestrías, diplomas, certificados y talleres –, para entablar un diálogo político y técnico que involucre diversidad de actores y grupos de interesados y apoyar un trabajo sobre el terreno sostenible en los países.

A través de blogs y foros electrónicos, animamos al público a interactuar activamente y aportar diversas perspectivas. En efecto, el espacio en línea para la reflexión nos permite estar conectados, facilita el intercambio entre expertos de diferentes regiones del mundo y fomenta la reflexión continua sobre los temas en cuestión. El blog está estructurado para reunir recursos diversos, que incluyen herramientas y documentos (como se mencionó anteriormente) sobre temas específicos a fin de proporcionar un conjunto complejo y nutrido de materiales dirigidos a responder a las necesidades específicas de los Estados Miembros. Las Reflexiones en curso capturarán visiones pertinentes, opiniones y comentarios compartidos por el público, y servirán de recurso clave para apoyar los esfuerzos de los Estados Miembros en la incorporación de las conclusiones pertinentes y prácticas eficaces en las políticas nacionales, los marcos curriculares, el desarrollo del currículo, y el quehacer profesional.

Dr. Mmantsetsa Marope: Directora, Oficina Internacional de Educación



Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes¹

Resumen: Juan Carlos Tedesco², un reconocido y prestigioso educador, realiza una puesta en perspectiva en torno a la medición y evaluación de los aprendizajes. El autor sugiere que analizando más en detalle la historia de la evaluación y discutiendo sobre las ventajas y desventajas que a menudo se relacionan con ella, se pueden realizar avances importantes en este ámbito, asumiendo que en ellos intervienen múltiples dimensiones, tanto externas como internas al sistema educativo y tanto materiales como culturales. El documento ayuda al lector a comprender que, a través del uso de un enfoque sistémico, es posible establecer procedimientos en los que se mida para promover mayores niveles de igualdad y justicia social. Por otra parte, una justa combinación entre evaluación externa e interna puede llevar a la mejora de la calidad de la educación. Se trata de dejar de considerar a la medición como un fin en sí mismo para considerarla como un instrumento al servicio de los objetivos de la justicia social.

Palabras clave: Currículo – evaluación – enfoque sistémico – justicia social

¹ La base de estas notas fueron elaboradas para el Seminario Internacional “Más allá de las notas. Ampliando fronteras en evaluación de aprendizajes”, organizado por la Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile, 15 de junio de 2016.

² Juan Carlos Tedesco, actualmente es profesor de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Fue Viceministro y Ministro de Educación de Argentina entre 2005 y 2010 y antes de esas fechas se desempeñó como director de OREALC, IPE-Buenos Aires y OIE en el ámbito de la UNESCO.

1. Introducción

Asistimos a un renovado debate – tanto a nivel nacional como internacional - acerca de los dispositivos de medición y evaluación de los logros de aprendizaje. Se han ampliado los actores a ser evaluados y las dimensiones de la evaluación y también son objeto de discusión los diseños institucionales en los cuales se definen sus actividades. Estas notas pretenden contribuir a este debate desde la perspectiva de un usuario de los productos de los sistemas de evaluación, tanto desde mis actividades de investigador como desde mi pasaje por la gestión y la toma de decisiones como ex - Ministro de Educación de mi país. Escritas con ese objetivo, estas notas no reúnen necesariamente todas las características de un artículo académico. Estimo, sin embargo, que el estilo testimonial del texto es más adecuado para lograr el objetivo de promover y participar del debate.

2. La evaluación y medición de resultados educativos tiene una historia que merece ser someramente recordada.

El origen de estos dispositivos se apoyó en el reconocimiento de que uno de los rasgos más importantes de la cultura administrativa de los sistemas escolares es el **bajo nivel de responsabilidad por los resultados**. Este rasgo – habitualmente subestimado en las críticas que se formulan a los sistemas de evaluación por parte del mundo académico “progresista” - ha sido funcional a la “expulsión” de los sectores socialmente más vulnerables. Como corolario de este paradigma cultural, el fracaso en el aprendizaje era atribuido a los alumnos y no al sistema educativo, lo cual asume en América Latina un significado especial ya que somos la región en el mundo que tiene las tasas más altas de repetición en la escuela básica³.

La baja responsabilidad por los resultados fue una de las dimensiones sobre las cuales se apoyó el discurso neoliberal de los años '90 para promover la introducción de dispositivos de medición de resultados en la administración educativa. La novedad de ese discurso fue que le atribuyó el fracaso de los alumnos al mal desempeño de los docentes. En este contexto, los dispositivos de evaluación aparecieron ligados a un mensaje amenazante para los profesores. Pero además de amenazar a los profesores, el discurso neoliberal se basó en el supuesto según el cual la información sobre los resultados mejoraría la calidad de la demanda educativa y crearía relaciones de competencia entre escuelas como mecanismo principal de las políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación.

³ Al respecto, es necesario recordar los estudios pioneros de Ernesto Schiefelbein sobre repetición escolar en América Latina. Ver, por ejemplo:

E. Schiefelbein. 1969. A model for assessing the quantitative results of alternative educational policies. Thesis (Ed. D.), Harvard Graduate School of Education. <http://en.scientificcommons.org/4009889>.

E. Schiefelbein. 1997. School-related Economic Incentives in Latin America: Reducing Drop-out/Repetition and Combating Child Labour. Unicef, Innocenti Occasional Papers, Child Rights Series, 12, Florence: UNICEF ICDC. <http://ideas.repec.org/p/ucf/iopcrs/iopcrs97-5.html>

3. Después de más de veinte años de experiencias, se pueden identificar algunos aprendizajes “dolorosos” del uso de los sistemas de evaluación y medición de resultados.

En primer lugar, ya sabemos que medir no mejora los resultados y que la competencia entre escuelas, lejos de mejorar la calidad del conjunto del sistema, fortalece la desigualdad, la segmentación y la inequidad, particularmente en la educación obligatoria. En este punto, la experiencia chilena es muy ilustrativa.

En segundo lugar, las mediciones permitieron ratificar la existencia de un fuerte determinismo social de los resultados de aprendizaje. Más allá de diferencias estadísticamente poco significativas, este es el dato más fuerte que arrojan las mediciones. Pero si bien la escuela tiene escasa capacidad para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje, es preciso prestar atención a fenómenos de países que mejoraron sus condiciones de equidad social pero no acompañaron esa mejora con más equidad educativa. Al respecto, los dos casos más interesantes son el de Uruguay y el de Argentina. Como se sabe, Uruguay es el país con mejores indicadores de equidad social de la región y, sin embargo, tiene resultados educativos que no se corresponden con dichos avances sociales. Los altos índices de fracaso en la escuela secundaria, donde no se ha logrado modificar el diseño tradicional de fuerte corte elitista, son probablemente el indicador más elocuente de la dificultad que existe para traducir equidad social en equidad educativa. En Argentina, por su parte, es notorio advertir que, a pesar de la mejora en las condiciones materiales de vida de la población después de la crisis del 2001, así como la mejora en los insumos materiales del aprendizaje, no se han registrado mejoras en los resultados de aprendizaje.

En tercer lugar, hubo una sobrevaloración de la importancia de los instrumentos de evaluación para mejorar calidad y equidad. Los resultados de las mediciones, asumidos por los medios de comunicación con gran repercusión, tienen un enorme impacto político que no se condice con la relativa solidez técnica que tienen algunos de los instrumentos utilizados ni con la capacidad de dichos medios para interpretar correctamente las informaciones. El efecto desmoralizador de la difusión de los resultados supera la capacidad movilizadora para mejorarlos.

Por último, también aprendimos que debemos distinguir claramente la diferencia que existe entre satisfacer demandas y satisfacer necesidades. La capacidad de demanda está desigualmente distribuida y si las políticas educativas se limitan a satisfacer las demandas, se tiende a dejar a cada uno en el lugar que le permite su capacidad de demandar. Transformar la necesidad en una demanda es un proceso complejo, y en absoluto no automático.

4. Prioridad a las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

La primera conclusión general que podemos postular a partir de este somero análisis histórico consiste en sostener que para mejorar la calidad de la educación es preciso asumir que debemos poner el foco en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en su utilización por parte de los actores del proceso pedagógico (docentes, alumnos, familia). Obviamente, esto no significa que hay que dejar de medir resultados e invertir en mejorar los insumos materiales del aprendizaje. Es preciso continuar con esas líneas de acción, pero para que dichas líneas provoquen mejores resultados es necesario entrar en ese espacio que – de manera a veces peyorativa – los especialistas en políticas de la educación denominan la “caja negra” del proceso educativo.

5. ¿Qué sucede con el proceso pedagógico?

Al respecto, debemos admitir que – aunque la palabra está sobre utilizada - estamos ante una “crisis” del saber pedagógico frente a los problemas de aprendizaje que plantean hoy los alumnos, particularmente (pero no sólo) los que provienen de sectores socialmente vulnerables. Sobre este punto merece ser recordado el diálogo de George Steiner con una profesora de literatura en escuelas de barrios periféricos de París, donde la profesora le confiesa que nunca tuvo tantos materiales, cursos de capacitación y apoyos para su trabajo y nunca tuvo tantas dificultades para resolver los problemas de aprendizaje de sus estudiantes. Steiner, irónicamente, le contesta que ya lo había dicho Goethe: el que sabe hacer hace y el que no sabe hacer, enseña. Pero le agrega: El que no sabe enseñar escribe manuales de pedagogía⁴.

A esta reflexión que muestra el desprestigio de la pedagogía en el momento actual se pueden agregar las evidencias brindadas por el Informe Talis⁵ acerca de la distancia entre lo que los docentes dicen y lo que hacen. Mientras en su gran mayoría tienen un discurso constructivista sobre el aprendizaje, sus prácticas son tradicionales. No es éste el lugar para un análisis exhaustivo de la evolución del pensamiento pedagógico pero es preciso reconocer que se ha producido una fuerte banalización del discurso constructivista y su aplicación en las aulas. Por otra parte, el propio enfoque constructivista se ha enriquecido con nuevos aportes y asistimos hoy a un renovado debate entre la concepción piagetiana del desarrollo de la inteligencia, que se define como natural y espontáneo, y los enfoques de Vigotsky, que otorgan un papel muy importante al maestro y a la escuela⁶. En todo caso, poner el foco en el proceso pedagógico supone colocar al docente y a la escuela como espacio institucional en el centro de las reflexiones sobre la mejora de la calidad.

⁴ Steiner, G. y Ladjali, C. 2003. Eloge de la transmission. Le maître et l'élève. Paris: Albin Michel.

⁵ OCDE. 2009. Informe Talis. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Madrid: OCDE/Santillana.

⁶ Blais, M-C., Gauchet, M. y Ottavi, D. 2014. Transmettre, apprendre. Paris: Stock.

6. Para analizar el papel del docente y de la escuela es muy ilustrativo observar qué sucede en aquellos lugares donde se logra romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje.

Las investigaciones al respecto indican que en esos lugares y en sus actores existen, al menos, los siguientes factores: confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos, capacidad para elaborar un relato coherente acerca de por qué hacen lo que hacen, tienen un proyecto y promueven la capacidad de elaborar un proyecto en los alumnos, existen niveles relativamente altos de autoestima y de responsabilidad por los resultados⁷. Todos estos factores permiten comenzar a hablar de la necesidad de lo que podríamos denominar **políticas de subjetividad**, referidas tanto a los docentes como a los alumnos y sus familias⁸. Pero para avanzar en el análisis de estas dimensiones sería muy importante que sean incorporadas a los instrumentos de evaluación. ¿Cuánta confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos tienen los docentes? ¿Qué nivel de responsabilidad por los resultados están asumiendo? ¿Cuánta autoestima? Evaluar estas dimensiones exigirá experimentación, pruebas piloto y aprendizajes complejos. Sin embargo, no por complejo deberíamos seguir postergando la entrada en un ámbito de las políticas públicas que asume una importancia cada vez más relevante para salir del inmovilismo actual.

7. Las políticas de subjetividad deben enfrentar el problema de cómo generar adhesión a la justicia social como parte de la cultura profesional docente.

El conjunto de las dimensiones subjetivas mencionadas en el punto anterior se ubican dentro de una categoría más general referida a la adhesión a la justicia social como un rasgo que debería definir la cultura del desempeño profesional docente. Al respecto es oportuno recordar los análisis de Rosanvallon⁹ acerca de la adhesión a la justicia o, en términos de Dubet¹⁰, la preferencia por la desigualdad que caracteriza hoy a la cultura del nuevo capitalismo. Según estos análisis, existiría una disonancia cognitiva y ética entre la condena general a la injusticia, que caracteriza al conjunto de la población, y la adhesión particular a los mecanismos que la provocan. Pero esta disonancia tiene significados especiales en el ejercicio de la docencia, donde podemos apreciar la existencia de un discurso a favor de la equidad educativa concomitante con prácticas profesionales que favorecen la segmentación. Otras profesiones han enfrentado este desafío con relativo éxito, lo cual permite postular que así como los médicos tienen el juramento hipocrático como componente fundamental de su cultura profesional, los docentes deberían tener un compromiso profundo con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Lograr dicho compromiso tiene un alto nivel de exigencia que interpela a todos los dispositivos de formación docente pero también a los diseños institucionales.

⁷ Ver, por ejemplo, Raczynski, D. y Muñoz, G. 2005. Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

⁸ Sobre el concepto de políticas de subjetividad, ver Tedesco, J.C. 2012. Educación y Justicia Social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Cap. X.

⁹ Rosanvallon, P. 2012. La sociedad de los iguales. Barcelona : RBA.

¹⁰ Dubet, F. 2014. La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités. Paris : Seuil.

8. Estamos ante la necesidad de un cambio cultural.

Todo este análisis coloca a las políticas educativas frente al desafío de un cambio cultural. Ahora bien, ¿Qué variables intervienen en los procesos de cambio cultural? Los dispositivos de evaluación son una de ellas pero debemos asociar el uso de los dispositivos de evaluación al sentido de la educación. En este contexto vale la pena discutir la idea según la cual lo que está en juego en nuestros países es la necesidad de incorporar *la cultura de la evaluación*. Plantear el tema en esos términos forma parte de la sobrevaloración que rodea la administración de las mediciones. Parece más relevante y movilizador desde el punto de vista cultural poner esta discusión en el marco de la cultura de *la justicia social*, donde la evaluación esté al servicio de la mayor responsabilidad por los resultados, asumiendo la importancia de la dimensión institucional, del trabajo en equipo y la autoevaluación, ya que la responsabilidad por los resultados es colectiva y no individual.

9. Dimensión institucional de los dispositivos de evaluación: tensión entre autonomía y articulación, entre independencia y coherencia.

Las discusiones sobre el diseño institucional del organismo encargado de la medición son conocidas. Por un lado, están los que sostienen la necesidad de disponer de órganos independientes que garanticen la objetividad de las mediciones. Por el otro, están los que sostienen la necesidad de articular la medición con decisiones de política y, para ello, es conveniente que los órganos de medición estén asociados al lugar donde se toman decisiones. La experiencia de estos años indica que, en realidad, el problema de la disociación existe tanto en los casos donde los que evalúan no pertenecen al organismo público como en los casos donde todo se coloca en ellos. Dicha disociación, además, no se da solo entre medición y políticas sino entre los que definen los contenidos curriculares y los que definen las pruebas de evaluación. Un indicador indirecto de esta disociación se encuentra en el análisis de los datos de las pruebas PISA relativos a las respuestas de los directores de escuelas acerca de lo que los docentes deben enseñar y lo que los alumnos deben aprender. Un estudio al respecto¹¹ encontró que, salvo para el caso de Colombia, en los países de América Latina que participan de la prueba existe una fuerte distancia entre los directores que informan acerca de lo que hay que enseñar (siguiendo las prescripciones curriculares) y los que informan acerca de lo que los alumnos deben aprender (siguiendo los estándares de logros de aprendizaje). La cantidad de directores que informan acerca de la primera dimensión es significativamente mayor que la segunda, lo cual revela que existe mucho más compromiso con la cultura de la prescripción curricular que con el compromiso con los resultados de aprendizaje. Esta disociación se suele expresar a nivel institucional, donde son frecuentes los ejemplos de tensiones, conflictos o simplemente ausencia de vínculos entre las dependencias ministeriales encargadas de los diseños curriculares y las encargadas de diseñar las pruebas de lo que se pretende evaluar.

Estos fenómenos abren la discusión acerca de los procesos mediante los cuales se definen los contenidos curriculares y los contenidos de las pruebas. Los diseños curriculares suelen ser el producto de negociaciones colectivas, en gran parte de carácter corporativo. En esas discusiones

¹¹ Vaillant, D. y Rodríguez Zidan, E. 2016. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. Ensaio, vol. 24, nº 91.

participan las organizaciones de profesores y, eventualmente, los científicos dedicados a cada uno de los campos disciplinarios. Las decisiones sobre dimensiones a ser evaluadas, en cambio, suelen ser un producto más cerrado, elaborado por técnicos que, al menos institucionalmente, gozan de un alto nivel de autonomía. En ambos casos, se pone de manifiesto la ausencia de la voz que exprese las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

¿Hasta dónde es posible y necesario abrir a discusión pública tanto de los diseños curriculares como de los instrumentos de evaluación? Esta es una pregunta que debe ser encarada contextualmente. En el caso de los diseños curriculares se han ensayado, sin mucho éxito, fórmulas destinadas a incorporar la voz de diferentes actores a través de consejos consultivos¹². También los organismos de evaluación suelen tener consejos consultivos de expertos, que juegan un papel más o menos activo según los países y momentos, pero en todo caso no salen del ámbito de los especialistas en educación. La necesidad de articulación entre los contenidos curriculares y los contenidos de las pruebas de evaluación no puede ni debe ser subestimada, ya que es una de las vías mediante las cuales la medición de resultados puede actuar como factor de mejora de la calidad. Dicha articulación no es sólo institucional sino también política. Desde este punto de vista, los docentes y directivos deben estar asociados y comprometidos con el proceso de evaluación. La experiencia internacional indica que el clima en el cual se realiza la evaluación es un factor importante para explicar los resultados. Por un lado, tenemos casos de alto compromiso con la prueba. El ejemplo cubano en nuestra región o la experiencia de los países asiáticos, donde se paralizan las actividades el día que se lleva a cabo la evaluación, pueden ser mencionados en esta categoría. En el otro extremo, tenemos ejemplos de indiferencia o, incluso, de resistencia a la medición, para lo cual se puede mencionar el caso argentino, donde algunas de las administraciones de las pruebas PISA contaron con un alto porcentaje de ausencia total de respuestas.

10. Un punto delicado: la validez y confiabilidad de los instrumentos.

Este es un tema “tabú” en las discusiones sobre medición. Cualquier intento de cuestionar la validez de los instrumentos es percibido como una manera de negar los resultados, lo cual es cierto en no pocos casos. Pero a la inversa, los técnicos en medición se resisten ellos mismos a ser evaluados. El lenguaje a veces bastante esotérico con el cual se rodea el diseño de las pruebas y la presentación de los resultados provoca distorsiones en el uso de la información aumentada, como ya se dijo, por el precario manejo de los medios de comunicación. Sólo a título de ejemplo ilustrativo de esta situación se puede recordar el análisis de Ruben Klein sobre los problemas de comparabilidad entre los universos utilizados en las pruebas PISA de Brasil en los años 2000 y 2009, problema encontrado también en otros países y que altera el significado de las eventuales mejorías de desempeño anunciadas por los responsables de las pruebas¹³. A este tipo de problemas, que aparecen en pruebas destinadas a medir logros cognitivos, es necesario agregar los que surgen del desafío relativo al diseño de instrumentos de evaluación destinados a medir otras dimensiones del desempeño, tales como competencias ciudadanas, representaciones y valores. Al respecto, será necesario rodear estas actividades con altas dosis de experimentación y rigor en la información al público.

¹²En el caso argentino, la Ley Nacional de Educación sancionada en el año 2007 establece la creación de un Consejo de Actualización Curricular, con participación de personalidades representativas de los diferentes ámbitos culturales y sociales. Sin embargo, salvo su conformación y una primera reunión, el Consejo no ha sido utilizado como instrumento político para aumentar la participación social en la definición de los contenidos curriculares.

¹³ Klein, R. 2011. Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. Ensaio, vol. 19, nº73.

Comentario final

Nadie duda que la evaluación y la medición son componentes muy importantes del proceso de mejora de la calidad, pero es preciso asumir que en ellos intervienen múltiples dimensiones, tanto externas como internas al sistema educativo y tanto materiales como culturales. La complejidad del proceso de medición obliga a adoptar un enfoque **sistémico** o integral, donde se definan secuencias de acción adecuadas a cada contexto. El enfoque sistémico supone colocar la medición de logros de aprendizajes en el marco del sentido de la política educativa. No es lo mismo medir para promover rankings y competencia entre escuelas que medir para promover mayores niveles de igualdad y justicia social. Pero el enfoque sistémico permite también establecer procedimientos donde exista una adecuada combinación entre evaluación externa e interna, entre evaluación y formación docente y entre evaluación y procesos de mejora de la calidad, así como definir los momentos en los cuales es más pertinente aplicar dichos instrumentos. En síntesis, se trata de dejar de considerar a la medición como un fin en sí mismo para considerarla un instrumento al servicio de los objetivos de la justicia social.