

Las evaluaciones externas en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de España

HECTOR MONARCA

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
hector.monarca@uam.es

Resumen

De acuerdo con la información aportada por el Instituto Nacional de Evaluación (2012), España ha participado en las ediciones de 1990, 2006 y 2011 de PIRLS y en las ediciones de 1995 y de 2011 de TIMSS. Por otra parte, en el año 2009, nuestro país participó por primera vez en el Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía (Instituto de Evaluación, 2010). Finalmente, España participa en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). Por otra parte, junto a estas evaluaciones internacionales, tanto a nivel estatal como autonómico, se han implementado otras pruebas externas. Esta tendencia se ha visto reafirmada y ampliada por la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aspecto que será analizado en esta comunicación. La proliferación de estas prácticas puede ser analizada desde diversas perspectivas. En esta comunicación se realiza una aproximación sustentada en numerosos escritos recientes (Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006), que advierten sobre los impactos de los sistemas de evaluación en las prácticas de enseñanza. Por otra parte, desde esta aproximación crítica, se sostiene que las evidencias sobre lo que éstas aportan para la mejora de la educación no parecen ser tan abundantes.

Palabras clave: evaluaciones externas, LOMCE, calidad de la educación

Abstract

This paper derives from research project 'National and international evaluations as educational improvement measures in Spain within the European context' (reference CEMU-2013-20), funded in the context of Autonomia University of Madrid's (UAM) second competitive call for interdisciplinary research projects, approved on 8th February 2013 by UAM's governing board. More specifically, our main objective is to present this project, although at this stage results cannot be put forward yet. This project focuses on the policies of quality assessment in education. The proposal

departs from a multidisciplinary approach, both epistemologically and methodologically. Systems of quality assessment in education have become a key device for governments to improve education. Spain has been systematically incorporating these policies at the national and regional level, and the last educational reform proposals are emphasising this trend. Here we find a clear rationale for implementing a project of this nature, able to investigate what these policies actually contribute to educational improvement. In this sense, we intend to carry out multidisciplinary research work in order to answer two key questions: First, are external assessments capable to enhance education in Spain? This question, under the hypothesis raised in the light of the literature revised, leads to the second question, which is how can these tests become an improvement tool? The objectives of this research turn around these two questions, and these aspects will be addressed in this paper.

Keywords: external evalauciones, LOMCE, quality of education

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la información aportada por el Instituto Nacional de Evaluación (MECyD, 2012), España ha participado en las ediciones de 1990, 2006 y 2011 de PIRLS y en las ediciones de 1995 y de 2011 de TIMSS. Por otra parte, en el año 2009, nuestro país participó por primera vez en el Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía (Instituto de Evaluación, 2010). Finalmente, España participa en el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA). Por otra parte, junto a estas evaluaciones internacionales, tanto a nivel estatal como autonómico, se han implementado otras pruebas externas.

La proliferación de estas prácticas puede ser analizada desde diversas perspectivas. En esta comunicación se realiza una aproximación sustentada en numerosos escritos recientes (Barquín, et. al., 2011; Monarca, 2012; Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006), que advierten sobre los impactos de los sistemas de evaluación en las prácticas de enseñanza. Las evidencias sobre lo que éstas aportan para la mejora de la educación no parecen ser tan abundantes como el documento sugiere, y tampoco existen consensos claros sobre ellas. Sin embargo, el documento da por sentado algo

que, de momento, la investigación educativa no corrobora, los beneficios que aportan a la mejora de los resultados.

Junto con esta novedad, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa incorpora novedades que pueden ser interpretadas como un cambio de muchos de los «sentidos» que hasta ahora se le venía dando en España a la educación. De esta manera, se restaura la idea de una respuesta educativa diferenciada dentro de la misma educación denominada básica, apelando a un lenguaje que legitima las diferencias a modo de naturalizaciones. En este contexto, la imposición de evaluaciones supone algo más que un elemento técnico, tal como permiten apreciar diversas corrientes teóricas, las evaluaciones son estudiadas cada vez más como nuevas formas de regulación de la educación (Barroso, 2005; Carvalho, 2009).

Por tanto, en esta comunicación se propone una «lectura» de las evaluaciones que incorpora el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECyD), como una nueva forma de regulación de las prácticas educativas, un instrumento de regulación que, junto con otras regulaciones normativas, pretende acompañar un cambio de la forma de entender la educación básica en España.

REFLEXIÓN EN TORNO A LA NUEVA PROPUESTA DE LEY²

Una idea global que surge de la lectura del anteproyecto es que nos encontramos ante una reconfiguración de los sentidos vinculados con la educación y con la escuela. Las propuestas realizadas, los argumentos que se ofrecen, el lenguaje que se emplea, y los marcos subyacentes que un análisis del discurso revela, nos permite apreciar el intento de reconfigurar los sentidos y las prácticas de lo que hasta ahora, al menos desde 1990, se ha entendido por educación básica y obligatoria. En este sentido, las propuestas del anteproyecto, permiten anticipar “la quiebra de la unidad del sistema educativo que es un punto de partida para la igualdad de oportunidades” (Gimeno,

² Este apartado es una adaptación del artículo que he escrito en 2012 sobre esta temática, Monarca, H. (2012). La nueva ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 107-121.

1998:312). Tomando las palabras del autor recién mencionado, las propuestas de diversificación en itinerarios o circuitos diferenciados dentro de la enseñanza obligatoria, como explícitamente se hace, puede fomentar la desigualdad. En esta línea, el documento puede ser interpretado como un retroceso en cuanto al principio de comprensividad educativa, un claro cambio de direccionalidad en cuanto al mismo.

Este cambio de direccionalidad se hace bajo un lenguaje que anula, descarta, en cierta forma desvaloriza, una consensuada línea democratizadora, en la que la educación es un derecho vinculado a la construcción de la ciudadanía (Gimeno, 2000; Vélaz de Medrano y De Paz, 2010). Dicha tendencia, basada en el principio de comprensividad y atención a la diversidad simultáneamente, se instaura a partir de la vuelta de la democracia a España, no inmediatamente, sino a partir de un proceso complejo de debates y reclamos sociales, académicos y profesionales. Hoy, este documento, sencillamente, da la espalda a este proceso y a lo que este ha supuesto en cuanto a consenso sobre el sentido de la educación y de la escuela. Es cierto que este consenso ha permanecido en ocasiones más a nivel de principios normativos que de concreciones o resultados evidentes. El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MEC, 2011), junto con ofrecernos evidencias de mejora, como se ha visto, nos sigue mostrando, por ejemplo, que un porcentaje de los jóvenes no finaliza la ESO en el momento que la ley estipula. Por otro lado, las investigaciones y literatura sobre el fracaso escolar y la exclusión educativa (Calero, 2006; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Escudero y Martínez, 2011; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Gil Villa, 2010; Roca, 2010), muestran el vínculo entre los resultados del sistema y el origen social de los alumnos y alumnas. Sin embargo, nada de lo que propone el anteproyecto parece apuntar a revertir esta situación; antes propone «blanquear» estos resultados diferenciados, reforzando la idea y la propuesta, ya existente, de dos circuitos, uno académico, para aquellos que la naturaleza ha favorecido, otro profesional, para los que no son aptos para el primero.

El documento se aparta de esta tradición progresista, más o menos asumida y no siempre del todo acompañada. En este caso, el argumento que se expone, no sólo se

aparta de lo «políticamente correcto», sino de los campos teóricos que, después de muchos esfuerzos, han logrado despejar del lenguaje la idea de que nacemos con ciertos dones que la divinidad o la naturaleza nos ha regalado (Kaplan y Ferrero, 2002), desvinculadas de las condiciones históricas, políticas, económicas y educativas de los contextos y de los sujetos que en ellos viven y de las oportunidades que estos tienen para desarrollarse como tales. El «sistema» ofrecería así una legitimación o naturalización de las desigualdades sociales existentes (Terigi, 2010), bajo el argumento anacrónico de la «repartición de los dones» (Kaplan y Ferrero, 2002), algo inexplicable en el siglo XXI. Así, el documento se fundamenta en el innatismo el cual defiende “la creencia de que existe un reparto desigual de las capacidades humanas que no permite ir más allá de lo que posibilitan los límites dados de cada uno” (Gimeno, 2000:57).

Explicadas así las diferencias entre los sujetos, el documento propone la separación temprana de circuitos educativos, concretamente que esto suceda a los 14-15 años, ubicándonos en el escenario educativo de 1970. De esta manera, la formación polivalente y amplia de los estudiantes en la educación básica como base de una ciudadanía democrática, deja de ser una prioridad. Se puede deducir del documento que la actual educación básica, formada por la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, se fragmenta. De hecho, no se hace ni una sola mención a la educación básica. De la misma manera, tampoco hace ninguna mención al derecho de la educación.

Por otra parte, el documento de propuestas para el anteproyecto, no sólo ofrece como supuesta novedad la diferenciación en dos circuitos, uno académico y otro profesional, algo que ahora también existe; sino que lo anticipa y los desliga del título de la ESO, algo realmente preocupante.

Se crea así un circuito devaluado, al margen del valor social que las certificaciones puedan tener. Un circuito desligado de la educación básica. Algo que plantea un

sinnúmero de preguntas: ¿Se obligaría a unos determinados estudiantes a ir por un trayecto, mientras a otros se les obliga a ir por otro? ¿O dejaríamos de hablar de educación obligatoria? ¿Por qué se desvincula la opción profesional del título de la ESO, acaso deja de formar parte de la misma? ¿Cómo se espera con esta medida lograr uno de los objetivos que el anteproyecto dice perseguir: aumentar la tasa de graduados en educación secundaria obligatoria? Esta aparente contradicción puede interpretarse en clave de cambios de sentidos: de la educación básica, de la obligatoriedad y de la educación en general. Ninguna referencia haré al resto de la frase, como por ejemplo, qué se quiere decir con mínima cualificación profesional, y cómo puede encajar esto en una ley para la mejora de la calidad.

Otro de los elementos que pueden ser interpretados en clave de cambio de sentido de la educación básica es la propuesta de aumentar las horas de clase de las denominadas materias instrumentales. Esto se hará, según parece desprenderse del documento, reduciendo el número de materias. Esta visión más clásica y academicista de la educación, limita uno de los sentidos que la misma tiene cuando se trata de una etapa obligatoria, el estimular el desarrollo integral del sujeto ofreciendo un educación polivalente. Por otra parte, se insiste en algo que no ha dado resultado, desde el punto de vista de la calidad-equidad; en este sentido, Cecilia Braslavsky (2006) considera que, a la luz del fracaso del sistema educativo en la concreción del equilibrio entre formación racional, práctica y emocional, se debe ahora entender que la calidad para todos se relaciona con el desarrollo simultáneo de los tres aspectos antes mencionados; algo más acorde con la búsqueda en la que España ha estado inmersa en los últimos 25 años.

Otro aspecto del documento que refuerza la idea que se está abordando en este apartado, tiene que ver con que la «inclusión», como concepto y como práctica, desaparece del discurso. De pronto, después de décadas inmersos en debates y en la búsqueda de prácticas que favorezcan la inclusión educativa, ésta desaparece del discurso. En este sentido, no se menciona ni una sola vez la palabra inclusión, siendo

que este es una de los aspectos en los que más se ha matizado y materializado la democratización de la educación, a través de una forma de entender la educación y de organizar las enseñanzas. Tampoco se hace referencia a la «atención a la diversidad», salvo que se entienda por eso la propuesta que se hace de ofrecer caminos distintos para los que quieran seguir estudiando y los que no, totalmente alejado de los planteamiento más actuales en la temática.

Antes de finalizar este apartado, quiero mencionar dos aspectos más relacionados con el cambio de sentido de la educación básica y de la educación en general que subyace en el anteproyecto. Por un lado, en consonancia con muchas de las cosas que se han abordado ya, en ningún lugar se menciona el tema de la equidad, aspecto que ha sido asociado por muchos a la calidad de la educación (Braslavsky, 2006; Seibold, 2000); desligadas ambas, la compleja relación entre calidad y cantidad de la que habla Tedesco (2007), se resuelve estrechando los pasos entre unos niveles y otros, de tal manera, que sólo aquellos que logran superar determinadas pruebas, pueden acceder a los bienes culturales que la sociedad genera. En este sentido, como sostiene Gentili (1997:48) “calidad y cantidad son, en la perspectiva neoliberal, dinámicas de imposible articulación”.

Por otro lado, no se menciona ni una sola vez la educación social y ciudadana, ni como espacio curricular específico (área o materia), ni como algo transversal. Esta función que ha asumido la escuela desde su origen no puede desaparecer; quedará por tanto, implícita en el denominado currículo oculto, alejada así de las esferas públicas de debate y contraste necesarios cuando de construir la ciudadanía se trata. Los intentos de los últimos años por explicitar esta función de la educación, dando la oportunidad para que se transforme en objeto de debate y contraste público, quedará ahora diluida, y aparecerá bajo otras formas no siempre contrastadas.

LAS EVALUACIONES EXTERNAS EN LA LOMCE³

Sobre esta temática contamos con numerosos escritos recientes (Barquín, et. al., 2011; Monarca, 2012; Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006), que advierten

³ Se retoma los argumentos expuestos en el artículo de mi autoría mencionado en el pie de página nº 1.

sobre los impactos de los sistemas de evaluación en las prácticas de enseñanza. Las evidencias sobre lo que éstas aportan para la mejora de la educación no parecen ser tan abundantes como el documento sugiere, y tampoco existen consensos claros sobre ellas. Sin embargo, el documento da por sentado algo que, de momento, la investigación educativa no corrobora, los beneficios que aportan a la mejora de los resultados.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa otorga una excesiva relevancia a los mecanismos de evaluación externa, incorporando varias pruebas de este tipo dentro de lo que, al menos hasta hoy, se denomina educación básica y obligatoria:

- I) Dos pruebas en primaria: “de competencias básicas y consecución de objetivos (con efectos individuales), y de conocimientos (sin efectos individuales)”.
- II) Dos pruebas en la ESO: a) una en 3º ESO denominada “prueba diagnóstico”, sin efectos académicos, b) una evaluación final de ESO, aparentemente diferenciada, según se quiera acceder a Bachillerato o a Formación Profesional

Se puede decir que estas pruebas pasan a ser las verdaderas organizadoras de la educación, casi el fin de la misma, contra toda sugerencia que pueda hacer la pedagogía como campo de estudio especializado. En este sentido, considero adecuado mencionar los siguientes aspectos:

- a) Esta visión supone una limitación de la formación integral, polivalente, del sujeto (Braslavsky, 2006; Pérez y Soto, 2011; Tedesco, 2007). Las pruebas obligan a centrar la enseñanza en determinadas materias, y en determinados aspectos de las mismas; en ese marco, el currículo queda condicionado, «atrapado», «atado» a estas pruebas.
- b) Las pruebas externas y las prácticas asociadas a ellas contribuyen a generar un concepto empobrecido de calidad educativa (Monarca, 2012). La lógica subyacente a éstas vincula la calidad con el resultado en una prueba concreta y con las puntuaciones

que a partir de ellos se construyen. En este sentido, recomiendo profundizar sobre la forma en que estas pruebas se desarrollan y las puntuaciones se construyen (Martínez, 2006; Sánchez y García-Rodicio, 2006).

c) Se devalúa el sentido de la evaluación continua como práctica incorporada al mismo proceso de enseñanza, con finalidad formativa, de mejora del estudiante evaluado (Perrenoud, 2008; Stake, 2006).

d) Por lo general, la información que aportan este tipo de pruebas para la mejora de la enseñanza es muy escasa y limitada. En términos generales sólo ofrecen información sobre lo que he denominado un «estado estático de logro» (Monarca, 2012), nada o muy poca sobre los procesos realizados, ninguna sobre el proceso que ha seguido un sujeto o grupo de sujetos desde un «punto hasta otro».

e) Relacionado con lo anterior, las pruebas externas basadas sólo en un «estado estático de logro», output dice el documento, contribuyen a reforzar y legitimar las diferencias iniciales existentes, «premiando» incluso, a los más beneficiados en la entrada del sistema.

SU CONCEPCIÓN DE CALIDAD

Quiero insistir en la idea de evaluación y de calidad que ofrece la ley. La definición que hace el documento es sencillamente anacrónica..., pero ofrece claves para comprender los marcos ideológicos subyacentes. Según se expresa en el anteproyecto de la misma ley: “La calidad educativa debe medirse en función del "output" (resultados de los estudiantes), no del "input" (inversión, nº profesores/unidades)”.

Como puede verse, a pesar de los debates y las críticas relacionados con la terminología empleada, se habla de medir la calidad, no de evaluarla, diagnosticarla, sino de medirla, concepto alejado de los marcos teóricos actuales de la evaluación educativa. Centrándonos en lo que más refleja su carácter conservador, su concepto de calidad desliga «origen y procesos» de «resultados». ¿Cómo un documento de un organismo público, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en este caso, puede hacer explícito de esta manera esta concepción? Las pruebas externas así entendidas

constituyen una forma evidente de «legitimar» la desigualdad y la injusticia a través de las prácticas de evaluación externa. Esta frase del documento equivale a decir: «mire usted, a mí me da igual que sus padres no hayan podido estudiar, que no tengan recursos, que usted no los tenga. Me da igual si en su clase son 21 o 42, si su centro tiene los recursos necesarios, si tiene suficientes profesores, si tiene libros u otros recursos, si tiene un lugar donde estudiar...Lo único que me interesa, lo único que voy a contemplar, a valorar, es el resultado que usted obtiene en esta prueba que ahora le hago, lo que esta prueba me indica».

Después de décadas de esfuerzos por resituar esta temática con una identidad más o menos adecuada para el campo educativo, se vuelve a una idea de calidad más apropiada para el campo productivo que para el educativo. Pruebas que así presentadas se transforman en una «práctica de selección» que ignora las diferencias iniciales, la cual queda legitimada a través de los resultados que los estudiantes obtienen en las mencionadas pruebas. A partir de los cuales se diferenciarán los circuitos educativos.

Nada más diré sobre las evaluaciones externas y la calidad de la educación que de forma explícita o implícita se desprenden del documento, aunque sí sugiero una lectura centrada en estos aspectos, prestando especial atención a la terminología empleada, a los usos conceptuales que realiza, a las evidencias que ofrece.

CONCLUSIONES

La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad (LOMCE) de España, se presenta a la ciudadanía y al profesorado como una propuesta tendente a superar una supuesta crisis del sistema educativo Español. Este discurso generado desde el poder, en el que se muestra una visión apocalíptica de la educación actual en un momento en el que los mismos datos estadísticos confirman que nunca España ha estado mejor, parece ser el marco en el que se intenta legitimar la actual propuesta de ley. La misma, entre otras

cosas, pone especial énfasis en las evaluaciones externas, y estas se transforman en la respuesta a la crisis mencionada. Las mismas traerían aparejada la mejora del sistema.

Esta propuesta específica, junto con otros aspectos de la Ley no abordados en esta comunicación, suponen una clara transformación de los sentidos que, desde finales de la dictadura franquista a la actualidad, se venían consensuando en torno a la educación. De esta manera, tanto las evaluaciones, como otros elementos de la Ley, están jugando un papel relevante en este cambio de sentidos en torno a la educación, en sintonía con los avances de las ideas neoconservadoras y neotecnicistas.

BIBLIOGRAFÍA

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, 92, 725-751.

Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M^a. P. y Serván, M^a J. (2011). "Todos queremos ser Finlandia". Los efectos secundarios de Pisa. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 320-339.

Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (2e), 84-101.

Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, 225-256.

Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: Uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, 109, 1009-1036.

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales Nº 29*. Barcelona: Obra Social Fundación “la caixa”.
- Gentili, P. (1997b). La McDonalización de la escuela: a propósito de “Educación, identidad y papas fritas baratas”. En P. Gentili (Comp.). *Cultura, política y currículo* (pp. 41-61). Buenos Aires: Losada.
- Gil Villa, F. (2010). Paradojas y violencia: tensiones de la escuela posmoderna. *Revista de Educación*, 351, 541-553.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Kaplan, C. y Ferrero, F. (2002). La “Marca de Caín” o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la ideología neoliberal. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 12-15.
- Martínez, R. (2006). La metodología de los estudios PISA. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 111-129.
- Ministerio de Educación (MEC) (2011). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2011*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECyD) (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, vol. XIV, 135, 164-176.
- Pérez, Á. y Soto, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Sentido educativo de las evaluaciones externas. *Cultura y Educación*, 23 (2), 171-182.
- 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.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.

Sánchez, E. y García-Rodicio, H. (2006). Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*, extraordinario 2006, 195-226.

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.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.

Tedesco, J. C. (2007). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Paraná (Argentina): Fundación La Hendija.

Vélaz de Medrano, C. y De Paz, A. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario, 17-30.