

Evaluaciones nacionales e internacionales como política de mejora de la educación en España en el contexto Europeo¹

HECTOR MONARCA

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales
hector.monarca@uam.es

JAVIER VALLE

Universidad Autónoma de Madrid
Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales
Jm.valle@uam.es

Resumen:

La presente comunicación se enmarca en el proyecto de investigación “Evaluaciones nacionales e internacionales como política de mejora de la educación en España en el contexto Europeo” (referencia CEMU-2013-20); financiado en el marco de la segunda convocatoria competitiva de Proyectos de Investigación Multidisciplinares de la Universidad Autónoma de Madrid, aprobada por el Consejo de Gobierno del 8 de febrero de 2013. En este caso, el objetivo principal de la comunicación es dar a conocer el proyecto, aunque sin avanzar en sus resultados dado la fase en la que nos encontramos.

El proyecto que aquí se presenta se enmarca dentro de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. La propuesta se hace desde un claro abordaje multidisciplinar, tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico. Los sistemas de evaluación de la calidad de la educación se han transformado en un dispositivo clave para los gobiernos en los procesos de mejora educativa. En España se vienen incorporando estas políticas de forma sistemática a nivel estatal y autonómico. En esta tendencia encontramos una clara justificación para implementar un proyecto de estas características, capaz de indagar en lo que estas políticas

¹ La presente comunicación se desprende del diseño del proyecto de investigación del mismo nombre.

aportan realmente a la mejora educativa. En este sentido, se pretende realizar un trabajo de investigación multidisciplinar que ofrezca posibles respuestas a dos interrogantes clave, ¿son las pruebas externas una herramienta para la mejora de la educación en España? Pregunta que, bajo la hipótesis que surge a la luz de los aportes de las investigaciones y bibliografía revisadas, lleva a una segunda, ¿cómo pueden estas pruebas convertirse en una herramienta de mejora? Los objetivos de esta investigación giran en torno a estos dos interrogantes. Aspectos que serán abordados en esta comunicación.

Palabras clave: Sistemas de Evaluación, Políticas Educativas; Mejora Educativa.

Resumo: De acordo com a informação fornecida pelo Instituto Nacional de Avaliação (2012), Espanha participou nas edições de 1990, 2006 e 2011 do PIRLS e nas edições de 1995 e 2011 do TIMSS. Por outro lado, em 2009, o nosso país participou pela primeira vez no Estudo Internacional de Civismo e Cidadania (Instituto de Avaliação, 2010). Finalmente, Espanha participa no Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos (PISA). Conjuntamente com essas avaliações internacionais, tanto a nível estatal como regional, foram implementadas outras provas externas. Esta tendência foi reforçada e alargada pela nova Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa (LOMCE), aspeto que será analisado nesta apresentação. A proliferação destas práticas pode ser analisada a partir de diversas perspetivas. Nesta apresentação faz-se uma aproximação sustentada em numerosos escritos recentes (Pérez y Soto, 2011, Perrenoud, 2008; Stake, 2006, etc.), que alertam sobre o impacto dos sistemas de avaliação nas práticas de ensino. Por outro lado, a partir desta abordagem crítica, defende-se que as evidências sobre o que estas contribuem para a melhoria da educação não parecem ser tão abundantes.

ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

La preocupación por la calidad de la educación viene siendo una realidad cada vez más evidente tanto a nivel nacional como internacional. Esto ha quedado reflejado en diversos acuerdos europeos y ocupa un lugar clave en la estrategia de Lisboa reflejado en una serie de objetivos en el campo educativo para el año 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2009). Junto con esta preocupación está la de ofrecer información a la ciudadanía sobre las políticas que sus gobiernos desarrollan, como una forma de «dar cuenta», ofreciendo información que permita valorar las acciones que estos realizan. Los sistemas nacionales de evaluación se ubican en esta doble demanda, ambas complementarias.

En cualquier caso, más allá del consenso sobre la necesidad de los sistemas nacionales de evaluación (Tiana, 1996a; EURYDICE, 2010), siguen existiendo discrepancias de diverso tipo sobre su naturaleza e implementación (Tiana, 1996b; Elmore, 2004, Fullan, 2006; Stobart, 2008; Benavides, 2010; Pérez & Soto, 2011; Monarca, 2012a). Como cualquier otro ámbito de las ciencias sociales, los sistemas nacionales de evaluación se encuentran atravesados por múltiples prácticas y demandas, muchas de las cuales pueden ser contradictorias o generar diferencias (Gimeno, 1988; Morín, 2003; Marchesi, 2011). En este sentido, las investigaciones y la literatura que hacen referencia a esta temática reflejan un debate a nivel teórico y práctico, el cual es posible relacionar con los siguientes ejes:

a. Vinculado al sentido y objetivos de las pruebas nacionales. La bibliografía sobre el tema suele identificar dos objetivos o sentidos principales (Tiana, 1996b; Anderson, 2012; Pulido, 2012):

a) Certificar rendimientos o competencias adquiridas al final de un proceso, no tiene una relación directa con la mejora educativa;

b) Generar un conocimiento sobre el funcionamiento del sistema educativo, los centros, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, no suelen ser frecuentes la existencia de procedimientos de evaluación sistemáticas que permitan obtener este tipo de conocimiento. Gran parte de las críticas a los sistemas de evaluación se centran en este vacío (Earl & LeMahieu, 2003; Myres & Goldstein, 2003; Pérez & Soto, 2011). Aunque la mayoría de los sistemas de evaluación hacen alguna referencia a este aspecto, las investigaciones y literatura que hacen referencia al mismo sostienen que esto no se está logrando, o al menos no como los procesos de mejora demandarían (Román & Murillo, 2009). Ciertamente, como lo demuestra el estudio de EURYDICE (2010), es realmente reducido el número de países que realiza una evaluación con un fin formativo.

b. Vinculado al contenido y características de estas pruebas. Otro de los debates importantes que evidencia la literatura dentro del campo de las evaluaciones externas es el que hace referencia al contenido de las mismas y a las características que tienen que asumir. En esta línea, el “Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos” (Programme for International Student Assessment, PISA), ha introducido una importante novedad al centrar sus evaluaciones en el desarrollo de competencias (Instituto de Evaluación 2011b), y así un nuevo elemento para el debate.

c. Vinculado al equilibrio entre la necesidad de obtener datos sobre rendimiento y el riesgo de una evaluación excesiva. Existe un constante debate entre los responsables políticos y los profesionales de la educación sobre la necesidad de hallar un punto de equilibrio entre el objetivo legítimo de ofrecer un panorama actualizado sobre el rendimiento de los alumnos y los efectos potencialmente negativos que las pruebas tienen sobre alumnos y profesores, especialmente en lo que se refiere al impacto de las pruebas sobre el tiempo efectivo de enseñanza, sobre el tiempo que se dedica a objetivos curriculares más amplios, así como en términos del estrés y la pérdida de motivación que pueden generar.

d. Vinculado al impacto sobre la enseñanza y posible restricción del currículo. Se ha puesto de manifiesto que las evaluaciones externas tienen una serie de efectos sobre el desarrollo del currículo en general, sobre aspectos específicos de la enseñanza y sobre las mismas configuraciones de las representaciones en torno a la calidad educativa (Nichols & Berliner, 2007; Abrantes, 2010; Barquín et. al., 2011; Pérez y Soto, 2011; Monarca, 2012a, b). Sintetizando la abundante literatura al respecto, es posible identificar los siguientes aspectos:

- Limitación de materias o competencias evaluadas, cuando en las etapas obligatorias hay un consenso de que la calidad de la educación tiene que ver con el desarrollo integral del sujeto en un contexto de inclusión.

- Alteración del tiempo escolar: estas alteraciones pueden reflejarse en dos aspectos principales: a) que en lugar de enfocar la enseñanza al desarrollo total y global de la asignatura, que se centre en “entrenarse” para la prueba, cuando esto ya ha sido cuestionado hace décadas (Hargreaves & Fink, 2006; Hopkins, 2008); b) destinar más tiempo de enseñanza a aquellos aspectos que van a ser evaluados, por tanto, dejando sin cubrir o devaluando las enseñanzas o el desarrollo de otros aspectos clave para el sujeto.

- Información escasa o nula sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Aunque cada vez más son las pruebas que toman en cuenta el contexto y otras variables del centro escolar. Lo cierto es que la información que se suele ofrecer como resultado de las evaluaciones se centra en los “resultados de aprendizaje”.

- Se valora la información externa en detrimento de las evaluaciones internas. Este aspecto es algo que ya está siendo revertido en muchos países con los cambios que se han introducido en sus sistemas de evaluación. Como refleja el estudio realizado por EURYDICE (2010), estos

cambios apuntan a dar más peso a las valoraciones que se realizan desde el propio centro, algo que también constató Hopkins (2008) en la revisión que realizó de investigaciones anteriores.

e. Vinculado a la utilización de los resultados de las pruebas para la mejora de los centros y para el control y seguimiento de la calidad de la educación. Los debates que recoge la literatura sobre este aspecto se pueden sintetizar en dos líneas argumentales distintas (Bonilla, 2003; Derouet, Normand & Bessy, 2009; Martín & Rizo, 2011). La primera se vincula a los usos relacionados con la mejora educativa. En este sentido, aunque la mayoría de los países explicita la intención de usar estas pruebas con este fin y que en muchos de ellos existen procedimientos para que esto se haga efectivo, sigue siendo uno de los aspectos más cuestionados y debatidos (Román & Murillo, 2009; Barquín et al., 2011). La segunda línea argumental dentro de este ámbito de debate, tiene que ver con la forma en que los resultados son comunicados a los centros, a los estudiantes, a sus familias y a la ciudadanía en general (Iaies, 2003; Myres & Goldstein, 2003; MacLauchlan, 2011); existe una importante coincidencia en el efecto negativo que suelen tener las listas comparativas de centros escolares, algo que en Europa, a diferencia de EE.UU y Canadá, suele ser una práctica poco frecuente, incluso, legalmente prohibidas (EURYDICE, 2010).

Por otra parte, dentro de las investigaciones y la literatura podemos identificar tres ámbitos donde el debate vinculado con las prácticas relacionadas con las evaluaciones externas asumen características que podemos diferenciar desde el punto de vista analítico:

a. Desde el punto de vista de las políticas públicas, en cuyo caso parece existir bastante consenso sobre su necesidad; sin embargo, aunque este consenso es más bien compartido, tanto por organismos internacionales como por la mayoría de los estados nacionales, hay países que, como se ha visto, se encuentra revisando la existencia de estos sistemas.

b. Desde el punto de vista de los profesionales de la educación, dentro de los cuales, como es evidente, se pueden encontrar diversos posicionamientos. Sin embargo, en algo en lo que parece coincidir la investigación sobre esta temática, es que la mayoría de los profesores no aprecia un aporte por parte de estos sistemas de evaluación para la mejora de su trabajo y de la enseñanza. Por otra parte, ciertos sistemas de evaluación que establecen vínculos con el salario merecen un análisis independiente.

c. Finalmente, desde el punto de vista de los estudiantes, de sus familias y de la ciudadanía en general; una vez más, las investigaciones muestran disparidad de criterios,

aunque parece existir cierta valoración de ciertas formas de evaluar, muchas veces cuestionan el tipo de información que se ofrece a la población.

Por otra parte, a partir de la estudio realizada por EURYDICE (2010), se pueden identificar tres tipos de pruebas existentes,:

- a. Pruebas que tienen un efecto importante en la trayectoria educativa de los estudiantes (otorgar certificaciones, tomar decisiones pedagógicas, promoción, etc.). Son pruebas de aprendizaje o sumativas, y son realizadas al final de un curso escolar o de una etapa educativa.
- b. Pruebas que tienen como finalidad principal evaluar a los centros escolares y/o al mismo sistema educativo. En este caso, los resultados de estas pruebas se toman como referente de la calidad enfocada en ocasiones al profesorado, a las prácticas educativas o a las mismas políticas.
- c. Pruebas cuya finalidad es evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes a nivel individual, con el objetivo de identificar necesidades y ajustar las respuestas de enseñanza; es la denominada evaluación formativa.

Cada uno de estos tipos da lugar a una práctica de evaluación con características específicas, las cuales influyen en los impactos que tienen en la mejora educativa. Aunque la mayoría de los expertos dentro de este campo teórico llegan a admitir que es posible la combinación y coexistencia de estas tres pruebas; muchos de ellos son críticos con ciertos usos de las mismas o con los usos más frecuentes que terminan teniendo dentro de los sistemas de evaluación. Sin embargo, más allá de que existen importantes defensores de las evaluaciones sumativas, las tendencias actuales muestran una clara convergencia hacia modelos, cuando mínimo, mixtos; es decir que combinan procesos de control y evaluación externos, con otros procesos evaluativos y educativos internos. La investigación realizada por Elmore (2004) y su equipo en el distrito escolar de California, muestra la importancia de enfocar las evaluaciones externas como herramientas claramente orientadas a la mejora, en la que también han evidenciado la importancia de la del trabajo colaborativo dentro del distrito como condición para la mejora educativa. En el caso estudiado por Elmore el foco no estuvo puesto en los centros de forma aislada, sino en el distrito como ámbito de mejora; de esta forma, sostiene este autor, la competencia que aparece en otros procesos de evaluación, y que muchas veces termina siendo un obstáculo en varios sentidos, no se hace presente.

En otra investigación realizada por Fullan (2006) en Ontario, es destacable la estrategia de mejora empleada; el objetivo fue el uso continuo de la información para el desarrollo de capacidades. Trasladado esto a los sistemas de evaluación, parece evidente de que si sus resultados pueden relacionarse con aspectos a transformar en capacidades para la mejora, cambiaría notablemente la visión de supervisión burocrática. En una línea similar, Hopkins (2008) sostiene, a partir de una investigación sobre la calidad del sistema educativo de Finlandia, país que ha eliminado sus pruebas nacionales hasta los 19 años, que todo sistema de rendición de cuentas debe desarrollar capacidades y generar confianza. Para este autor un sistema de rendición de cuentas debe ofrecer “[...] información relevante y actualizada que verdaderamente refleje las fortalezas y debilidades en cuanto al desarrollo del potencial de sus alumnos. Combina sistemas de escolares internos con distintos niveles de control externos [...]” (Hopkins, 2008:155). Para él la rendición de cuentas que mejora la calidad ofrece información para personalizar la educación, es decir, para detectar la respuesta educativa que necesita cada estudiante para desarrollar el máximo potencial, e información para abordar aquellos aspectos del desarrollo profesional necesarios. La evaluación centrada en el conocimiento, de la que habla Stake (2006), forma parte de este tipo de tendencias. Este autor no rechaza la evaluaciones sumativas, sin embargo, si la intención es la mejora, sostiene que es necesario inclinarse claramente hacia evaluaciones que generen un conocimientos sobre los procesos y los resultados.

En el marco de las investigaciones realizadas y de los debates dentro del campo de las evaluaciones de la calidad educativa, Hopkins (2008), en coincidencia con Fullan (2006), considera que los sistemas de rendición de cuentas parecen ser una condición para la mejora de la educación, sin embargo, esto muchas veces no sucede cuando dependen únicamente o de forma excesiva de formas externas; y aboga por un sistema que combine procedimientos externos e internos de rendición de cuentas para la mejora educativa; algo que parece estar configurando una nueva tendencia dentro de algunos países europeos. En esta misma línea, Poggi (2008), señala que para la mejora de la educación se hace necesario la conjunción de los siguientes aspectos: a) responsabilidad individual y colectiva (en distintos planos o niveles, desde el Estado hasta los alumnos, pasando por docentes, familias y otros actores), b) altas expectativas sociales (y más precisamente de la comunidad más próxima a la institución escolar) sobre el valor de la educación y c) condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso educativo y reglas y mecanismos democráticamente construidos de rendición de cuentas. Como puede verse, es necesario que no sólo se hable de la complejidad del sistema

educativo y de su evaluación en relación con la rendición de cuentas y la responsabilidad, sino que se evite la proposición de formas extremadamente simplificadas para llevarlas a cabo.

En este contexto, y teniendo en cuenta las necesidades de mejora educativa que han quedado reflejadas en el Sistema Estatal de Indicadores 2011 (Instituto de Evaluación, 2011), y los compromisos que ha asumido España en esta dirección (Instituto de Evaluación, 2011b), resulta imprescindible generar un conocimiento contrastado sobre las políticas de evaluación externa en cuanto a lo que aportan para la mejora educativa. Se enmarca así dentro del estudio de las políticas públicas.

LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN ESPAÑA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) ha dado un lugar relevante a las evaluaciones externas, en ella se prevé la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, con el objetivo de obtener datos de estudiantes y centros de las distintas comunidades autónomas y del conjunto del Estado. Tomando como referente al programa PISA, estas evaluaciones se centrarán, según la normativa, en las competencias básicas del currículo, y se realizarán una en la enseñanza primaria (al finalizar segundo ciclo) y otra en la ESO (al finalizar el segundo curso). De acuerdo con el marco teórico definido con anterioridad, estas evaluaciones tendrán un carácter formativo e interno.

En cualquier caso, la normativa contempla dos tipos de procesos, uno de carácter muestral, es decir a partir de la aplicación del diagnóstico a centros seleccionados; y otra de carácter censal, destinada a todos los centros. Se establece una finalidad relacionada con la mejora e innovación educativa, definiéndolas como formativas y orientadoras para los centros e informativas para las familias y para la comunidad educativa. En la misma ley se insiste, por otra parte, en la necesidad de fomentar procesos de autoevaluación institucional.

Además de estas evaluaciones de diagnóstico, de carácter prescriptivo en todo el territorio español, hay comunidades que cuentan con otras evaluaciones con finalidades y características diversas; tanto de aprendizajes como institucionales.

Finalmente, hay que mencionar las pruebas internacionales en las que España participa. 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).

REFLEXIÓN EN TORNO A LAS HIPÓTESIS

En el enfoque metodológico escogido la función de las hipótesis se asocia con la formulación de los objetivos; en este sentido, supone una formulación basada en el marco teórico que focalizará la atención en algún aspecto específico a modo de problema, dilemas o vacíos que aún no se logran responder o cubrir con el conocimiento disponible:

- a) Las conceptualizaciones sobre las evaluaciones educativas (nacionales, internacionales, externas, internas, sumativas, formativas, etc.) se presentan de forma sumamente fragmentada, con sentidos acotados y carente de una visión holística, que constituya un marco interpretativo útil para el diseño de políticas de evaluación claramente orientadas a la mejora educativa.
- b) En España, además de las evaluaciones nacionales, existen comunidades con otro tipo de pruebas. El conocimiento existente no da cuenta de su necesidad y relevancia.
- c) Desde el punto de vista normativo las evaluaciones nacionales que contempla España se presentan como formativas y orientadas a la mejora e innovación de los centros; de acuerdo con las evidencias de la literatura, esta intención no es una realidad generalizada. Es necesario corroborar este hecho y ofrecer una respuesta sobre las causas del mismo.
- d) A pesar de las intenciones reflejadas en la normativa española que intentan hacer de las evaluaciones nacionales e internacionales una herramienta de mejora educativa, no hay evidencias de que se cuente con los conocimientos y las competencias necesarias para hacerlo.
- e) La calidad de la educación hace referencia, entre otras cosas, al desarrollo integral del sujeto, el cual viene estipulado en el currículo de cada comunidad autónoma. Sin embargo, las evaluaciones nacionales e internacionales sólo se centran en un aspecto del mismo, o en aspectos que, incluso, pueden no estar reflejados en él.
- f) Las evaluaciones nacionales e internacionales pueden analizarse como políticas públicas para la mejora educativa; sin embargo, su visualización queda reducida, en muchas ocasiones, a una acción aislada, no vinculada con otras acciones de mejora, ni inserta en otras políticas.

METODOLOGÍA PROPUESTA

La investigación presentada se desarrollará desde un enfoque de metodología mixto que se concreta en las siguientes fases:

Fase 1: Elaboración del marco teórico multidisciplinar de carácter holístico sobre la calidad educativa y sus evaluaciones.

Fase 2: Estudio comparado de las políticas de evaluación específicas de cada una de las Comunidades Autónomas.

Se centra en el desarrollo de los objetivos B.1 y B.2. El estudio seguirá las fases específicas de la metodología comparada.

Fase 3: Estudio de las evaluaciones como políticas para la mejora educativa. Estudio de casos múltiples.

El caso constituye la unidad objeto de estudio: las políticas de evaluación contempladas en sus tres niveles de concreción: macro, meso y micro que se desarrollan en las comunidades autónomas. Es la fase más extensa y supone un importante trabajo de campo, abarca los todos los objetivos restantes. **El estudio se realizará en 8 comunidades autónomas**. Esta fase se organiza en **dos sub-fases**.

- **3.A-** Administración de un questionario a gran escala relacionado con los objetivos C.1 al F.5. Esta sub-fase nos ofrecerá un conocimiento que servirá de base para la fase siguiente.
- **3.B- Estudio de casos múltiples.** La unidad objeto de estudio: las políticas de evaluación contempladas en sus tres niveles de concreción: macro, meso y micro que se desarrollan en las comunidades autónomas. Es la **fase más extensa** y supone un importante trabajo de campo que abarca los objetivos C.1 a F.5. Se realizará en **8 comunidades autónomas**. Este estudio de caso se caracteriza por ser:
 - **De tipo descriptivo**, en tanto se pretende analizar el fenómeno de las evaluaciones como políticas para la mejora educativa en el contexto de las Comunidades Autónomas (Yin 1994).
 - **De tipo explicativo**, en tanto se busca producir conocimiento sobre causas y procesos relacionados con el fenómeno mencionado (Yin 1994).

A MODO DE CIERRE

Con esta investigación se pretende construir un conocimiento, desde un enfoque multidisciplinar, de las políticas de evaluación como herramientas para la mejora educativa. Se han escogido las políticas en vigor, procurando identificar posibilidades de mejora de las mismas, tanto en lo que se refiere a su conceptualización como a sus posibles concreciones. El conocimiento generado tendrá una alta probabilidad de transferencia y buscará profundizar en la línea iniciada a través de un nuevo proyecto de investigación para ser presentado en las convocatorias nacionales, europeas, explorando también otras alternativas en un contexto donde las políticas supranacionales son cada vez objeto de mayor atención epistemológica.

En este momento el presente proyecto se encuentra en fase de desarrollo, no poseemos, de momento, resultados directos provenientes del trabajo de campo. Sin embargo, se empieza a vislumbrar un escenario complejo, teniendo en cuenta los tres niveles de abordaje: nivel macro (Administración Central, Nivel Estatal), meso (Administración Autonómica, Nivel Autonómico) y micro (Centros Educativos). Cada uno de ellos nos ofrece un punto de vista específico relacionado con el diseño y desarrollo de las políticas de evaluación, con una diferencia importante, entre los puntos de vistas de nivel macro y meso con las del nivel micro.

BIBLIOGRAFÍA

Abrantes, P. (2010). Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 25-42.

Anderson, G. (2012). La evaluación por resultados. Nuevas políticas de evaluación docente en los Estados Unidos. *Novedades Educativas*, 258, 22-23

Bonilla Saus, J. (2003). Encuentros y desencuentros con los procesos de evaluación de la calidad educativa en América Latina. En IPEE-UNESCO, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa* (36-65). Buenos Aires: IPEE-UNESCO. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/> (consulta: 5-11-2010).

Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»), (2009/C 119/02) *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 119, p. 2.

Derouet J., Normand R. & Bessy T. (2009). *Quelles politiques pour l'égalité? Savoirs, gouvernances et obligation de résultats. Réflexions croisées francoaméricaines*. Lyon: INRP.

Elmore, R., (2003). *Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación*. Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado, 7 (1-2).

EURYDICE (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.

laies, G. (2003). *Evaluar las evaluaciones*. En IPEE-UNESCO, *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa (15-35)*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO, en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/> (consulta: 5-11-2010).

Instituto de Evaluación (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020*. Madrid: Ministerio de Educación.

Instituto Nacional de Evaluación (2012). *TIMSS 2011. Marcos de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Marchesi, Á. (2011). *Preámbulo*. En E. Martín & F. Martínez (Coord.), *Avances y Desafíos en la evaluación educativa* (pp. 7-10). Madrid: OEI.

Martín, E. (2011). *Currículo y evaluación estandarizada: colaboración o tensión*. En E. Martín & F. Martínez (Coord.), *Avances y Desafíos en la evaluación educativa* (pp. 89-98). Madrid: OEI.

Martín, E. & Martínez, F. (2011). *Avances y Desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI.

Monarca, H. (2012). *La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo*. *Perfiles Educativos*, 135, 164-176.

Nichols S. & Berliner D. (2007). *Collateral damage: The effects of high-stakes testing on America's schools*. Cambridge: Harvard Education Press.

Pulido, O. (2012). *Calidad de la educación y evaluación en perspectiva de derechos*. *Novedades Educativas*, 258, 10-14.

Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.



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

Stobart G. (2008). Testing times. The uses and abuses of assessment. Londres: Routledge

Tiana, A. (2011). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En E. Martín & F. Martínez (Coord.), Avances y Desafíos en la evaluación educativa (pp. 17-26). Madrid: OEI.

Tiana, A. (1996a). La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 10, 37-61.

Tiana, A. (1996b). Los dilemas de la calidad y el papel de la evaluación. Temas para el Debate, 20, 46-51.