

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

## **Las pruebas de evaluación externa como ejes de la política educativa y su localización en España**

Eduardo López Bertomeo<sup>1</sup> y Ángel Luis González Olivares<sup>1</sup>

1) Universidad Camilo José Cela (España)

Date of publication: October 23<sup>th</sup>, 2018

Edition period: October 2018 - February 2019

---

**To cite this article:** López Bertomeo, E. & González Olivares, A. L. (2018). Las pruebas de evaluación externa como ejes de la política educativa y su localización en España. *Social and Education History*, 7(3), 232-255. doi: 10.17583/hse.2018.2836

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2018.2836>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CCAL\)](#).

# External Evaluation Tests as Focal Points of Educational Policy and its Location in Spain

Eduardo López Bertomeo  
*Universidad Camilo José Cela*

Ángel Luis González Olivares  
*Universidad Camilo José Cela*

## Abstract

---

This article shows the change that has taken place within the western countries' education policies in the last decades. This change sponsored by the big international and supranational organizations takes as a benchmark education quality closely related to students' academic achievement. Schools, as a consequence of their extension, had to be adapted, not without difficulty, to a situation which has turned them into a convergence point of those education policies which claim to evaluate the education system by means of external standardized tests in their national, international as well as local application. The tendency of education standardization based on quality and achievement is far from being diluted within the current education framework and seems to be strengthened not only by the big international organizations' pressure on national education policies but also due to the fact that education administration have to respond to the more and more demanding society. This society calls for high levels of education quality, which should ensure the optimum results of its new generations' training processes. Consequently, it should guarantee their full integration into the social framework they belong to.

---

**Keywords:** Educational quality, academic achievement, educational policy, educational reform, international organizations

# Las Pruebas de Evaluación Externa como Ejes de la Política Educativa y su Localización en España

Eduardo López Bertomeo  
*Universidad Camilo José Cela*

Ángel Luis González Olivares  
*Universidad Camilo José Cela*

## Resumen

---

El presente artículo refleja como en las últimas décadas se ha producido un cambio en las políticas educativas de los países occidentales. Un cambio que, auspiciado por las grandes organizaciones internacionales y supranacionales, toma como referente una percepción de la calidad educativa ligada al rendimiento académico de los alumnos y por extensión de las escuelas, las cuales han debido adaptarse, no sin dificultad, a una situación que las convierte en punto de encuentro de todas aquellas políticas educativas que pretenden valorar el estado de los sistemas educativos por medio de pruebas externas estandarizadas, ya sean internacionales, nacionales o locales. Esta tendencia a la estandarización educativa desde la calidad y el rendimiento, lejos de diluirse en todo el entramado educativo actual, parece consolidarse como consecuencia no solo de la presión de grandes organizaciones internacionales en la configuración de políticas educativas nacionales, sino también por la necesidad de las administraciones educativas de dar respuesta a una sociedad cada vez más exigente. Una sociedad que reclama altos niveles de calidad educativa que garantice óptimos resultados en los procesos formativos de sus nuevas generaciones para de esta forma asegurar, su plena integración en el entramado social al que pertenecen.

---

**Palabras clave:** Calidad de la educación, rendimiento escolar, política educacional, reforma de la educación, organización internacional

**E**n una época en la que los avances científicos, tecnológicos y culturales se desarrollan a ritmos nunca vistos y en la que los grandes medios de comunicación transmiten en tiempo real sin límites geográficos, nos encontramos que la educación se constituye en uno de los grandes temas del debate social y por extensión, también político y económico.

La educación, como consecuencia de su tradicional papel en el proceso de transmisión de conocimientos, así como de su función socializadora, constituye uno de los ejes sobre los que giran todas las políticas públicas de los países occidentales, configurándose en una forma de poder ideológico. Un buen ejemplo de ello lo representa nuestro país, ya que, desde la ordenación de nuestro sistema educativo moderno, allá por el comienzo del siglo XIX, no ha conseguido ser ajeno a los periódicos cambios ideológicos en los Gobierno de turno, aspecto este que, todavía hoy, se refleja en nuestra política educativa mediante sucesivas reformas educativas. De hecho, desde la ya lejana Ley General de Educación de 1970, se contabilizan siete leyes educativas en función de la tendencia ideológica del partido gobernante (Saura y Luengo, 2015).

En cualquier caso, si bien parece claro que las políticas educativas basadas en el consenso permiten el desarrollo de sistemas educativos estables, también es verdad que tradicionalmente los Estados, principales responsables del desarrollo de esas políticas educativas, han actuado con el compromiso de favorecer el desarrollo social y económico de los ciudadanos. En este sentido, está claro que cuanto mayor sea el nivel formativo de la sociedad, mayor productividad por parte de los ciudadanos de cara a generar riqueza y por tanto, mayor competitividad por parte de empresas e instituciones en el marco de la sociedad globalizada actual.

Dentro de este orden de cosas, parece evidente el vínculo entre educación, sociedad, política y economía en el contexto de las naciones desarrolladas. De hecho, en un periodo en el que la economía mundial ha atravesado una de las mayores crisis de las últimas décadas generando grandes desigualdades sociales, aspectos tales como la equidad educativa continúan siendo una prioridad social y política, si bien es abordada desde diferentes perspectivas dependiendo de la zona geográfica a la que nos refiramos (Sánchez Santamaría y Manzanares, 2014).

A este respecto, en el contexto de los países desarrollados con recursos económicos suficientes, señalan Sánchez Santamaría y Manzanares (2014), citando a Rochex (2011), ya no existe como prioridad combatir las desigualdades de acceso a la escolarización de la población infantil, sino más bien aprovechar al máximo las oportunidades de cada individuo para hacer frente al carácter global de la economía actual, lo que lleva también a una idea política de la equidad educativa próxima al rendimiento académico. Tanto es así que en la actualidad nos encontramos con que algunos organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con fuerte influencia en la configuración de sistemas educativos nacionales, determinan que un sistema educativo es equitativo y por tanto, de calidad, cuando en el rendimiento académico de los alumnos, la influencia de los factores socioeconómicos y culturales es moderado (MECD, 2013).

De esta forma, la vía de acción más clara para el desarrollo de políticas educativas basadas en la calidad y el rendimiento escolar al tiempo que equitativas, con capacidad para mitigar los efectos sociales sobre los procesos de aprendizaje, residiría en la necesidad de consolidar por parte de los organismos competentes, los ejes sobre los que debe sustentarse toda política educativa que persiga altos niveles cualitativos, entre ellos, instituciones escolares cada vez con mayores cuotas de autonomía y equipos docentes responsables hacia la obtención de resultados (Bolívar, 2013). A partir de esta consideración, los sistemas educativos deberán facilitar que las instituciones escolares evolucionen y superen su papel tradicional como simples transmisoras de conocimientos hasta llegar a constituirse en instituciones que formen parte de un entramado social que, desde el punto de vista educativo, apuesta decididamente por la obtención de resultados escolares como forma de garantizar la plena integración y capacitación de sus alumnos para afrontar el gran reto del siglo XXI, la globalización.

### **Calidad y Rendimiento Académico como Eje de las Reformas Educativas Actuales**

Si bien es cierto que la globalización se considera como un proceso de naturaleza económica y política orientado hacia la configuración de un mercado mundial (Pendi, 2006), también es verdad que la revolución de las

últimas décadas en las tecnologías de la información y la comunicación está llevando a que ese proceso de globalización invada todos los ámbitos de nuestra sociedad. Una sociedad que evoluciona día a día y que como consecuencia de la gran competitividad existente en los diversos ámbitos que la componen, exige cada vez con mayor vehemencia instrumentos que doten a sus individuos de las capacidades necesarias para alcanzar su plena integración en el contexto social del que formamos parte, desempeñando sin duda la educación, el papel protagonista.

Así, los enormes cambios que se están produciendo a nivel global, donde las exigencias sociales se canalizan a través de la eficacia y el rendimiento, nos están conduciendo, como bien señala Tedesco (2011), a un sentimiento de insatisfacción hacia lo que los sistemas educativos y las escuelas pueden ofrecer a la sociedad, aspecto este que se ve agravado en algunos casos por la falta de respuestas políticas acertadas. En este sentido, la presión social hacia la eficacia y la obtención de resultados parece que, junto a otros factores, ha llevado a que entre las Administraciones educativas exista una tendencia generalizada hacia las reformas educativas que, como destaca Pérez-Agote (2010), no han hecho más que instalar en la paradoja y contradicción permanente a gran parte de los sistemas educativos actuales, ya que generalmente esas reformas no se realizan ni con la profundidad necesaria ni se ajustan a los niveles que exige la sociedad o el periodo histórico en el que se contextualizan (Casanova, 2012).

En cualquier caso, el hecho de que cada vez sea más amplia la distancia entre lo que la sociedad pretende y lo que los sistemas educativos pueden ofrecer, como consecuencia del declive en la función socializadora de las escuelas respecto a lo que requieren los modelos actuales de ciudadanía plural (Pérez-Agote, 2010), deriva en que los Estados se esfuercen en diseñar sistemas educativos que mantengan el equilibrio entre la función social y cultural que se le presupone a cualquier sistema educativo de calidad con las necesidades de formación, capacitación y rendimiento de una sociedad contextualizada en los sistemas productivos de las naciones del siglo XXI. Este hecho, esta necesidad por equilibrar intereses educativos, sociales y económicos, nos lleva a una situación de crisis permanente de los sistemas educativos cuyas constantes reformas son la “imperfecta relación entre educación y cambio social” (Pérez-Agote, 2010, p. 29).

No obstante, es destacable sin duda que en las últimas décadas las reformas educativas que se están materializando en múltiples países de nuestro entorno están provocando, como indican Rizvi y Lingard (2013), una nueva conceptualización de los valores educativos con el fin de hacerlos más eficientes y efectivos, modificándose para ello el modo en el que se afrontan tres de los componentes básicos de todo proceso educativo: el currículum respecto a aquello que se enseña; la pedagogía en cuanto a cómo se enseña y la evaluación en cuanto a los contenidos que deben ser analizados, valorados y cuantificados, siendo este último aspecto, el de la evaluación y más concretamente el de las evaluaciones externas estandarizadas enfocadas al análisis del rendimiento académico del alumno, las que han adquirido especial relevancia dentro del contexto de la eficiencia y la calidad educativa que caracterizan las reformas educativas actuales.

Sin embargo, ¿de dónde surge esa relación entre rendimiento académico y calidad educativa en las nuevas reformas escolares? Responder a esta pregunta exige partir de la idea paradigmática de que, como nos muestra De la Orden (2009), la *calidad* en educación, asociada al concepto de excelencia, exige un proceso de evaluación que a su vez garantice que se alcanzan altas cotas de calidad, siendo precisamente ahí donde el análisis del rendimiento académico de los alumnos por medio de evaluaciones externas, se configura como una necesidad para alcanzar la tan ansiada y perseguida calidad educativa. De hecho, encontrando su origen en el ámbito empresarial, la aproximación conceptual de *calidad* que domina en las reformas educativas actuales “viene determinada, de manera pragmática, por el rendimiento escolar, por el rendimiento alcanzado por los alumnos y globalmente por las escuelas” (Puelles Benítez, 2009, p. 27).

Así, en la actualidad y bajo el paraguas de la necesaria relación entre los intereses educativos, sociales y económicos, la aplicación de pruebas externas estandarizadas parece constituirse en el nexo de unión entre la calidad educativa y el rendimiento académico que rigen las reformas educativas actuales. No obstante, como consecuencia de que la presencia de pruebas externas para determinar el rendimiento y calidad educativa es relativamente novedosa en nuestras escuelas, su aplicación provoca, al menos en nuestro país, ciertos desequilibrios allí donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, en los centros educativos. Desequilibrios que vienen motivados no por la oposición a la aplicación de

esas pruebas, sino más bien por la desconfianza que genera entre algunos sectores educativos, entre ellos el profesorado, la forma de implementarlas (Marchesi, 2006), así como el posterior uso partidista que de ellas se hace mediante la elaboración de clasificaciones en función de los resultados de las escuelas en unas pruebas que, por otro lado, han venido patrocinadas por grandes organismos internacionales.

### **La Calidad y el Rendimiento Académico desde la Perspectiva Internacional**

En la actualidad nos encontramos en un periodo en el que el cambio de rumbo educativo hacia la calidad y el rendimiento, se consolida a través de los sistemas educativos que han ido surgiendo a partir de nuevas interpretaciones en los procesos de gestión pública (Saura y Luengo, 2015). Un tipo de gestión en el que la calidad, con una importante carga ideológica e identificándose con el rendimiento escolar, se constituye como un indicador de aquello que debe ser alcanzado por alumnos y escuelas, reduciendo a cuestiones tangibles el hecho educativo (Díaz, 2013).

A este respecto, destacan autores como Calero y Choi (2012) que en los países occidentales ha habido un trasvase respecto a los objetivos educativos que se persiguen actualmente, pasándose de focalizar la atención en los *input* y procedimientos de aprendizaje a focalizar intereses en los *output*, más próximos al análisis de los resultados escolares, siendo ahí, en esa proximidad al rendimiento académico donde la calidad se constituye en una prioridad que “nace de la mano de determinadas organizaciones internacionales” (Puelles Benítez, 2009, p. 26).

Así, desde mediados del siglo XX fueron surgiendo una serie de organizaciones de carácter internacional que han ido ganando cada vez mayor relevancia en el desarrollo de múltiples campos sociales como consecuencia, según destaca Torres del Moral (2012), de que el proceso de globalización actual traspasa los tradicionales ámbitos espaciales de los Estados requiriendo por tanto, respuestas conjuntas de carácter supranacional.

Llama la atención Raventós (2009) que el modelo político basado en naciones independientes está claramente en decadencia, ya que progresivamente el proceso de descentralización política va incrementando



los poderes de las regiones en la mayor parte de los países occidentales al mismo tiempo que son cada vez más países los que aceleran su integración en organismos supranacionales. Esto está provocando que la soberanía de los Estados se vea disminuida en el sentido que se subordinan “importantes decisiones a organismos internacionales o supranacionales que, obviamente, con su influencia, cada vez mayor, restan poderes a los gobiernos nacionales o estatales” (Raventós, 2009, p.96). Tanto es así que, como bien señala Represas (2015), hoy día ya no existen políticas nacionales que se desarrollen de manera aislada respecto al entorno internacional, sino que todo sucede en un contexto global, no siendo la educación una excepción.

De esta forma, el desarrollo y consolidación de la política educativa internacional viene marcado, según Valle (2012), por diversos condicionantes, entre ellos, el carácter propio de los Estados y sus instituciones, los sistemas educativos que esos Estados pretenden desarrollar, los grupos sociales en los que se contextualizan esos sistemas educativos y por supuesto, la ideología, factor este que, a nuestro entender, condiciona todo lo demás al no estar la política exenta de neutralidad.

Así, destaca Puelles Benítez (2012), que entre los grandes movimientos ideológicos actuales nos encontramos por un lado con el liberalismo, el cual concede un reducido protagonismo al Estado como forma de favorecer la libre competencia económica y por otro, el socialismo que apuesta por un mayor protagonismo del Estado. Así, con sus matices y vertientes, desde la perspectiva de los grandes fines y principios educativos, la prevalencia actual de la calidad educativa y el rendimiento académico estandarizado como eje fundamental de las políticas educativas que emanan de los organismos internacionales, se ha consolidado como “un conjunto de prácticas de medición para certificar qué saben los estudiantes, qué enseña el profesorado y qué valor tienen los países en función del lugar que ocupen en una escala comparativa” (Saura y Luengo, 2015, p. 137) y cuyo origen, consideran los propios Saura y Luengo (2015), citando autores como Power (2000) o Martino y Rezai-Rashti (2013), se encuentra en una gestión pública en la que se desarrollan y consolidan nuevas formas de gobernanza neoliberal, orientadas a la descentralización y la rendición de cuentas aplicadas ya en los años ochenta en los dos grandes países anglosajones, Estados Unidos y Reino Unido (Vega, 2013).

## **Organismos Internacionales en el Desarrollo de las Políticas de Calidad y Rendimiento**

En la actualidad, los enormes retos socioeconómicos a los que se enfrentan los Estados modernos hacen que la mayoría de ellos, como destaca Torres del Moral (2012), estén desbordados en su intento por dar respuestas adecuadas al conjunto de la sociedad, lo que ha llevado a que muchas naciones hayan apostado por una descentralización política que las permita un funcionamiento más dinámico y eficaz dentro de un entorno de instituciones transnacionales.

De esta forma, son muchas las organizaciones de carácter internacional que nacieron en el contexto posbélico de la Segunda Guerra Mundial, entre ellas, cita Valle (2012), la Organización de Naciones Unidas (ONU); la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); el Consejo de Europa y la Unión Europea o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Salvo la OEI, el resto, encontrando inicialmente acomodo en temas relacionados con la paz, el desarrollo económico o la consolidación democrática, pronto incluyeron entre sus principales ejes de actuación a la educación como medio para la consecución de sus objetivos fundacionales (Valle, 2012). Tal es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), órgano especializado de la ONU, que apostó ya desde su origen por la educación como medio para formar personas libres y responsables y que pretende reforzar la educación futura desde la capacitación de las personas para aprender a ser, hacer, conocer y por supuesto, a vivir en comunidad (Mayor Zaragoza, 2012). Así, todas estas organizaciones, junto a otras como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, han conseguido dotar de un alto grado de convergencia al devenir de las políticas educativas nacionales (Rizvi y Lingard, 2013), convergencia donde la calidad y el rendimiento académico discurren por el mismo camino y en la que la aplicación de pruebas externas estandarizadas adquiere una repercusión social hasta no hace muchos años inimaginable. Una repercusión motivada por unas pruebas externas cuyos efectos transformadores de la educación en cuanto que añaden sistemas de diagnóstico, control y rendición de cuentas son evidentes pero también, por las limitaciones que conllevan en cuanto al excesivo valor que conceden al

producto final del aprendizaje, las dificultades que tienen para calibrar el contexto de los alumnos y escuelas evaluadas, así como las carencias para concretar análisis longitudinales que aporten información concreta sobre la mejora que requieren las escuelas (De la Orden y Jornet, 2012).

A este respecto, aunque es un tema de candente actualidad para el gran público, la aplicación de pruebas estandarizadas para determinar el rendimiento escolar de los alumnos y de esta forma, valorar el nivel cualitativo de los sistemas educativos internacionales desde una óptica comparativa, no es en absoluto algo novedoso. En este sentido, destaca Lundgren (2013) que ya en la segunda mitad del siglo XIX en Inglaterra se empezaron a utilizar pruebas para la medición educativa. No obstante, según el propio autor, fue con la creación en 1958 de la Asociación Internacional para la Evaluación del Aprovechamiento Escolar (IEA) donde se puede situar el origen de lo que actualmente identificamos con los estudios comparados basados en evaluaciones del rendimiento escolar a escala internacional.

Así, ya desde su creación, la IEA fue realizando múltiples estudios caracterizándose todos ellos, según destaca Rodrigo (2012), citando a Tiana (2002), por aportar datos relacionados con los progresos de los sistemas educativos a partir de información extraída de estudiantes, profesores y directores de escuelas, así como por analizar también los factores que explican las diferencias entre los países participantes en el rendimiento académico de sus alumnos, en cuanto a áreas como las matemáticas, las ciencias, la lectura o los conocimientos cívicos, favoreciendo la comparativa entre naciones e identificando elementos de calidad en función de los resultados obtenidos (González, 2012). En este sentido, la IEA, fue ganando importancia a partir de la década de los noventa como consecuencia de la configuración de un nuevo orden social caracterizado por la eclosión tecnológica y por tanto, por la posibilidad de manejar grandes cantidades de datos que facilitaban la puesta en práctica de estudios internacionales (González, 2012). En la actualidad y contando con la participación de más de 50 países en sus últimas ediciones, son los estudios TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) que evalúa el rendimiento de los alumnos de 10 y 14 años y PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) centrado en el alumnado de 9 y 10 años, a través de los cuales la IEA influye de manera clara en la extensión y

consolidación de la política educativa basada en los estudios comparativos sobre calidad y rendimiento académico, proporcionando una información bastante completa que permite a las Administraciones educativas tener una base de información estandarizada útil para la toma de decisiones y la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

En cualquier caso, siendo la IEA pionera, hay una organización que destaca por encima de todas en el proceso hacia la convergencia y estandarización educativa alrededor de la calidad y el rendimiento escolar, la OCDE (Saura y Luengo, 2015). Aunque el actual rol protagonista de la OCDE es absoluto, la influencia de este organismo a nivel educativo no es reciente. No con la misma fuerza que en la actualidad, la OCDE lleva influyendo en el desarrollo global de políticas educativas nacionales desde los años 90 del siglo XX mediante la publicación de los informes *Education at a Glance* (Tiana, 2009), basados en una serie de indicadores internacionales a través de los cuales se comparaban modelos de financiación educativa, gasto público en educación, retribución del profesorado, los recursos de los centros o porcentajes de titulación académica (San Segundo, 2006). No obstante, es a través de proyectos para la aplicación de evaluaciones de carácter global, donde la OCDE está ejerciendo una fuerte influencia en el desarrollo y consolidación de las políticas de la calidad y el rendimiento académico a nivel internacional.

Así, la mayor influencia de esta organización en cuanto a los estudios de ámbito internacional sobre evaluación educativa estandarizada, la ejerce mediante el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), un estudio de tendencia que aborda la adquisición de competencias en lectura, matemáticas y ciencias por parte de alumnos de 15 años, gracias al cual, la OCDE presenta una enorme relevancia mundial (Saura y Luengo, 2015), erigiéndose en la “depositaria de experiencia internacional respecto a las medidas comparativas de la calidad de los sistemas educativos” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 171).

De esta forma, la decisión de los Estados miembro de la OCDE en 1997 de comenzar el estudio PISA, supuso un radical giro en la política educativa respecto a la comparación de sistemas educativos (Tiana, 2009). Así, según el citado autor, el motivo principal por la que se impulsó el desarrollo de este estudio tenía que ver con la querencia de comparar no únicamente las variables que ya se estaban estudiando a través del informe *Education at a*

*Glance*, sino también la de añadir los resultados académicos de los estudiantes en diferentes países.

Así, si bien es cierto que por medio de PISA, la OCDE ha conseguido desmitificar, según Pereyra, Kotthoff y Cowen (2013), una forma hasta hace poco desconocida de acceder al conocimiento de los sistemas educativos, también es verdad que la importancia actual de PISA tiene mucho que ver, como demuestra Tiana (2009), con la repercusión y la interpretación que de los resultados hacen los grandes medios de comunicación, generándose debate social y político y convirtiéndola en algunos casos, como destacan Leibfried y Martens (2009), en temática recurrente en periodos electorales, aspecto este que a nuestro entender resulta absolutamente positivo, ya que ha llevado a que múltiples aspectos de los sistemas educativos se hayan convertido en tema común no sólo de las políticas nacionales, sino también de las políticas internacionales.

En cualquier caso, considerando que en evaluaciones externas estandarizadas el estudio PISA tiene escasa competencia (Ferrer, 2012), es destacable que a partir de su publicación, cada país pretende superarse a sí mismo ascendiendo en las clasificaciones derivadas del estudio mediante medidas curriculares que anualmente se introducen en sus sistemas educativos, pero como destaca Lundgren (2013), también es destacable que posiblemente PISA nos haya llevado a la configuración de una política educativa en la que las reformas curriculares que se han implementado a nivel internacional a partir de estos informes, probablemente se hayan dirigido a la obtención de mejores resultados en las pruebas que trienalmente aplica la OCDE, lo que ha llevado a que PISA, al tiempo que ha contribuido a configurar un espacio internacional del rendimiento académico (Rizvi y Lingard, 2013), haya permitido también “un modelo para el desarrollo de las escuelas nacionales en un mundo global” (Lundgren, 2013, p. 27).

### **Política de la Calidad Educativa desde la Perspectiva del Rendimiento Académico en la España Actual**

#### **Hacia una Nueva Política Educativa**

Como hemos visto, la presión de grandes organizaciones internacionales y supranacionales para la convergencia en el desarrollo de políticas educativas

nacionales vinculadas a una calidad que viene determinada por el rendimiento escolar a través de pruebas estandarizadas es bastante grande. No obstante, como destacan Bonal y Tarabini (2008), adoptar o no ese tipo de política tiene un carácter voluntario, no se obliga a nadie. Lo que sucede es que teniendo en cuenta la interconexión entre economía, sociedad y educación, las naciones focalizan esfuerzos en crear sistemas educativos que permitan alcanzar la excelencia educativa, ya que esto repercutirá de forma evidente en las economías locales mediante ciudadanos mejor preparados para los retos que se deben afrontar en el siglo XXI. Por ello, parece evidente que ningún país quiere quedar excluido en los procesos de evaluaciones internacionales, ya sea por apostar por una política educativa eficaz, por conocer su situación real respecto a los estándares de calidad educativa, por valorar su situación respecto a otros países con los que se compite económicamente o para acceder a los recursos internacionales que permitan la mejora del sistema educativo correspondiente (Bonal y Tarabini, 2008).

Dentro de este contexto, nuestro país no es en absoluto una excepción, por lo que al igual que gran parte de los países de nuestro entorno se ha debido adaptar a los nuevos sistemas de estandarización y medición de la educación, cayendo en una forma de política en la que se pierde cierta soberanía en la toma de decisiones a favor de organismos internacionales y supranacionales (Rizvi y Lingard, 2013). Esa pérdida de autonomía presenta ciertos matices en función de las regiones geográficas de las que hablemos. En este sentido, según apuntan Bonal y Tarabini (2006), en los países en vías de desarrollo, la necesidad de acceso a crédito para el desarrollo educativo ha favorecido una política de imposición por parte de los organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, repercutiendo en la progresiva descentralización de sus sistemas educativos. Sin embargo, en España como parte de los países desarrollados, la tendencia ha sido a participar en un espacio educativo global sobre la base de la estandarización y la armonización, principalmente a raíz de la expansión de instrumentos de evaluación como PISA de la OCDE y de la creación en la Unión Europea del denominado *Método Abierto de Coordinación* (Bonal y Tarabini, 2006).

A este respecto, en el año 2000, en la Agenda de Lisboa, la Unión Europea se planteó como principal objetivo para los años sucesivos, el

convertirse en la economía más dinámica y competitiva del mundo, para lo cual se consideró entre otras medidas, la modernización de los diferentes sistemas educativos en los Estados miembro mediante una estrategia global. Una estrategia que se concretó en el denominado *Método Abierto de Coordinación*, basado en evaluaciones periódicas y comparativas de las políticas nacionales a partir de la configuración de una serie de indicadores o puntos de referencia (Consejo Europeo, 2000).

De esta forma, en España, como parte de todo este entramado educativo de ámbito europeo, se ha producido en las últimas décadas, según apunta Merchán (2012), un significativo cambio en su política educativa. Así, citando a Marchesi (2002), Pini (2010) señala que es a partir de la entrada de España en la Unión Europea en el año 1986, cuando en nuestro país comienza a centrarse el debate educativo en el ámbito de la calidad educativa, lo cual desembocó en la aprobación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

La LOGSE, fue una ley que abordó el tema de la calidad desde la perspectiva de la calidad de la enseñanza (art. 55), dando mayor valor, como bien señala Cabrera (2007), al desarrollo de habilidades por parte del alumno que en sí al rendimiento académico. Sin embargo, fue una ley que aunque de manera tímida, supuso el inicio de una serie de reformas educativas cuyos ejes vertebradores serían a partir de ese momento los análisis comparativos de resultados, principalmente académicos, y por tanto, como destaca Merchán (2011), la rendición de cuentas como motor del cambio hacia el nuevo concepto de calidad educativa. De hecho, en esa misma ley se dedicó un título específico a la calidad de la enseñanza, entre cuyos puntos se incluía la evaluación del sistema educativo aplicado sobre alumnos y profesores, centros educativos y Administraciones, así como sobre los procesos educativos (art. 62.1), creándose además un organismo específico a través del cual se canalizaría todo ese proceso evaluador, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (art. 62.3).

### **Consolidación de la Política Educativa Basada en la Calidad y el Rendimiento**

Como sabemos, a partir de la LOGSE, en función de los diversos Gobiernos que se sucedieron en nuestro país, fueron apareciendo otras leyes educativas

en las que la política orientada a la calidad y el rendimiento académico se fue consolidado, ya fuese a través de leyes de corte progresista o de carácter conservador.

En este sentido, bajo la justificación de la necesaria adaptación a los cambios sociales, el compromiso en la convergencia con objetivos europeos o la necesaria mejora en la calidad y la eficiencia educativa, las leyes educativas que sucedieron a la LOGSE, esto es, tanto la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) del 2002 (de poco recorrido educativo pues fue derogada en 2004) como la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006, elaboradas bajo gobiernos de signo político diferente, supusieron un hito en la consolidación de las políticas destinadas a la calidad y el rendimiento, ya que primero la LOCE (art. 18 y 30) y después la LOE (art.21 y 29) recogieron de manera explícita las denominadas *evaluaciones de diagnóstico* en Primaria y Secundaria. En ambas leyes, estas evaluaciones presentaban un carácter orientador e informativo para la totalidad de la comunidad educativa.

Este carácter orientado a la rendición de cuentas, tuvo su continuidad en el año 2013 con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en Educación (LOMCE), una ley que modifica la anterior LOE y que en el tema que nos ocupa, introduce pequeñas modificaciones. De esta forma, las *evaluaciones de diagnóstico* se sustituyeron, entre otras, por las *evaluaciones de final de etapa* en Primaria (art. 21), Secundaria (art. 29) y Bachillerato (art. 36 bis), las cuales en un principio tendrían en algunos casos consecuencias académicas pero que atendiendo al *Real decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, en espera de lo que podría ser el *Pacto de Estado Social y Político por la Educación*, presentan un carácter muestral y función diagnóstica, sin que ello impida que en las Comunidades Autónomas, en virtud de sus competencias, se puedan realizar con carácter censal (art. 2 y 3).

En cualquier caso, esas evaluaciones externas de final de etapa educativa que introdujo la LOMCE no han hecho más que consolidar la apuesta de nuestro país por el rendimiento académico como eje de mejora y eficacia educativa, así como por la estandarización de su política educativa a través de una serie de *indicadores medibles o niveles de referencia* que permiten,



entre otras cosas, determinar la calidad del sistema educativo mediante, como señalan Bonal y Tarabini (2008), la comparación a nivel internacional o regional.

En este sentido, Tomás Gil (2014), citando a Gil Traver (1999), destaca que los sistemas de indicadores relacionados con la educación se constituyen como un instrumento de recogida de información que proporcionan una visión detallada sobre los sistemas educativos, favoreciéndose la posibilidad, no solamente de comparar datos con otras naciones, sino también “ayudar a los responsables políticos a evaluar el funcionamiento de las escuelas y los resultados de los alumnos, hacer un seguimiento del funcionamiento de los sistemas educativos y planificar y gestionar los recursos y servicios” (Tomás Gil, 2014, p. 8). Para ello, en nuestro país se viene elaborando ya desde hace unos años el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, cuya competencia recae en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

De esta forma, desde la primera edición del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación en el año 2000, los indicadores sobre los que se ha sustentado el análisis de nuestro sistema educativo se han ido modificando y adaptando según diversas prioridades de la política educativa. Así, como consecuencia del progresivo cambio en las directrices educativas, ya desde el inicio, el peso de los indicadores relativos al rendimiento académico de los alumnos desempeñó una función primordial como instrumento para valorar el nivel de calidad de los sistemas educativos propuestos por los marcos normativos correspondientes.

Así, la progresiva integración de la política educativa española en los procesos de convergencia internacional ha favorecido que actualmente gran parte de los indicadores relativos al rendimiento académico de los alumnos de nuestro país se focalicen en pruebas externas internacionales. Así, por ejemplo, en las últimas ediciones, encontramos indicadores relacionados con el rendimiento académico en alumnos de cuarto de Primaria en Matemáticas y Ciencias en las pruebas TIMSS, comprensión lectora en función de las pruebas PIRLS, así como indicadores de rendimiento en comportamiento cívico y ciudadano en alumnos de segundo de la ESO en las pruebas ICSS, todas ellas en el contexto evaluador de la IEA. Asimismo, en el actual mapa de indicadores y subindicadores de la educación, como no podía ser de otra manera, encontramos referencias a los diversos estudios realizados por la OCDE, entre ellos, indicadores de adquisición de competencias clave en

comprensión lectora, Matemáticas, Ciencias y resolución de problemas próximos a la vida real del alumnado a través de las pruebas PISA o los resultados en PIAAC, el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

En cualquier caso, todo ese sistema de indicadores hace que nuestro país forme parte de un proceso global de armonización que implica nuevas formas de entender los grandes temas de la política educativa (Valle, 2012). Una política educativa en la que las evaluaciones externas estandarizadas, ya sean de carácter internacional, nacional o local, permiten la comparación permanente de las distintas dimensiones que conforman los sistemas educativos.

### **A Modo de Conclusión**

Lo expuesto en este trabajo, nos lleva a reflexionar sobre la forma en que nuestro país y los Estados en general, han canalizado sus políticas educativas a través de una compleja base legislativa que se concreta en la organización de sistemas educativos. Unos sistemas educativos que lógicamente, ya desde el principio, han estado muy influenciados por cuestiones ideológicas pero que, dependiendo de la época, siempre persiguieron la formación ciudadana desde la perspectiva de la calidad educativa (Puelles Benítez, 2009). Desde esa perspectiva de calidad, mientras que los primeros sistemas educativos creados allá por comienzos del siglo XIX trataban de alfabetizar a la población, los sistemas educativos modernos tratan de ofrecer una formación integral a las nuevas generaciones, favoreciendo la adquisición de múltiples competencias que facilite su integración en la sociedad del siglo XXI. Así, en la innegable relación entre sector económico, sociedad y educación y en el consecuente y lógico afán del individuo por formar parte del sector productivo de la sociedad en la que vive con plenas garantías de éxito, sería impensable que desde diversos estamentos sociales no se exigiesen altas cotas de calidad a nuestras instituciones educativas. Calidad que debe ser garantizada por las Administraciones competentes.

En este sentido, es cierto que la nueva política educativa que caracteriza a las naciones occidentales, contextualizada en grandes instituciones

internacionales, es muy criticada por diversos sectores sociales y políticos por asociar la calidad educativa al rendimiento académico y por tratar de homogeneizar los sistemas educativos por medio de pruebas externas estandarizadas, olvidándose de múltiples factores que influyen en el rendimiento escolar y por tanto, en la calidad educativa. Sin embargo, a pesar de esas críticas, desde nuestro punto de vista, la asociación actual entre calidad educativa y rendimiento escolar puede resultar positiva. A este respecto, cabe destacar que si en la actualidad sabemos que el rendimiento académico viene asociado a factores que van más allá del contexto socioeconómico de los alumnos (Schleicher, 2016), entonces la cuantificación del rendimiento de alumnos e instituciones permitirá identificar carencias y actuar sobre ellas para mejorar la calidad global de los sistemas educativos, requiriéndose para ello la utilización de pruebas externas estandarizadas. Como botón de muestra, nuestro país, que tradicionalmente ha puntuado por debajo de las medias internacionales, entre los años 2000 y 2006 tuvo un importante descenso en los resultados derivados del Informe PISA respecto a la competencia en *comprensión lectora* que se materializó en 31 puntos menos que el promedio de la OCDE en el año 2006 (MEC, 2006). Esta situación llevó a las Administraciones competentes a introducir en el articulado de la LOE, ley educativa que se aprobaba en el año 2006, la necesidad de dedicar un tiempo de lectura en todas las áreas de Primaria (art. 19.2) y Secundaria (art. 26.2). A partir de entonces, los resultados en esa competencia fueron mejorando hasta que ya en el último Informe PISA del año 2015, se constató que los resultados no solamente mejoraron, sino que superaron ligeramente la media de los países de la OCDE (MECD, 2016).

De esta manera, la aplicación de pruebas estandarizadas sobre el rendimiento del alumnado ha abierto una nueva dimensión para determinar el nivel cualitativo de los sistemas educativos actuales. Así, hasta no hace muchos años, para las Administraciones educativas, la única información disponible sobre el rendimiento escolar y, por tanto, sobre uno de los factores determinantes de la calidad educativa, era por medio de las evaluaciones internas que realizan a diario los equipos docentes en las instituciones educativas correspondientes (Gisbert, 2015). Sin embargo, con la nueva política educativa descrita a lo largo de este trabajo, se añade un grado de objetividad que antes no existía, ya que a las evaluaciones internas

del centro escolar, se incluyen evaluaciones externas realizadas por organismos e instituciones ajenas, lo que supone disponer, siempre que los datos se interpreten en función de escuelas de similares características (Marchesi, 2006), de una información más veraz de lo que podría ser el nivel de aprendizaje del alumnado, el nivel de los procesos educativos que en las escuelas se desarrollan y por supuesto, del estado global de los sistemas educativos.

En definitiva, la política educativa basada en la calidad asociada al rendimiento académico, en la que la aplicación de pruebas estandarizadas cobra especial protagonismo, comienza a consolidar un cambio en la cultura evaluadora de los centros docentes, ya que desde allí se empiezan a percibir esas pruebas no solamente como una oportunidad para dar a conocer la labor educativa que en ellos se desarrolla, sino también como una experiencia que se dirige irremediamente hacia la superación tanto desde la individualidad de sus componentes como desde la colectividad que debe caracterizar a las instituciones escolares. Todo esto, debería llevar a un compromiso adquirido por parte de todos los componentes de la comunidad educativa en cuanto a la elaboración de planes de mejora educativa realizados desde el análisis y la reflexión de los resultados obtenidos lo que, sin duda, generará un debate cuyo objetivo último será la mejora de la calidad en todos los ámbitos educativos, entre ellos, el rendimiento académico de nuestros alumnos.

## Referencias

- Bolívar, A. (2013). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *Participación Educativa*, 2(2), 81-88.
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2006). Globalización y política educativa: cambios de escala y consecuencias metodológicas. En Naya, L. M. <sup>a</sup> y Dávila, P. (Coords.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado I: X Congreso de Educación Comparada*, (pp.125-137). San Sebastián: Espacio Universitario/Erein. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/cd0417-1.pdf> - page=125
- Bonal, X., y Tarabini, A. (2008). Las evaluaciones externas de las políticas educativas nacionales: causas y efectos. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(3), 15-19.

- Cabrera, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: la LOGSE de 1990 frente a la LGE de 1970. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, (10), 147-181.
- Calero, J., y Choi, Á. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 29-42.
- Casanova, M<sup>a</sup>. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Consejo Europeo (2000). *Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad. Análisis de un modelo. *ESE: Estudios sobre Educación*, (16), 17-36.
- De la Orden, A. y Jornet, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64(2), 69-88.
- Díaz, J. A. (2013). Calidad educativa. Un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 177-194.
- Ferrer, F. (2012). Presentación del Monográfico PISA: aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (19), 11-16, doi: <https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7941>
- Gisbert, X. (2015). Evaluaciones externas y calidad. *Magisterio*. Recuperado de <http://www.magisnet.com/noticia/21731/opinion/evaluaciones-externas-y-calidad.html>
- González, E. J. (2012). Cuestionarios de contexto en los estudios de la IEA. *Bordón*, 64(2), 29-39.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2017*. Madrid: MECED. Recuperado de [https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE\\_2017.pdf](https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/sistema-estatal-indicadores/SEIE_2017.pdf)

- Leibfried, S. y Martens, K. (2009). PISA: Internacionalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132ART9.pdf>
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (Ley 10/2002, 23 de diciembre). *BOE*, n° 307, 24 de diciembre.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley 2/2006, de 3 de mayo). *BOE*, n° 106, 4 de mayo.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley 8/2013, 9 de diciembre). *BOE*, n° 295, 10 de diciembre.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley 1/1990, 3 de octubre). *BOE*, n° 238, 4 de octubre.
- Lundgren, U. P. (2013). Pisa como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa Pisa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 15-29.
- Marchesi, A. (2006). Cambio educativo y evaluación de las escuelas. *Transatlántica de Educación*, 1, 43-53.
- Mayor Zaragoza, F. (2012). Educación en Derechos Humanos y Democracia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 177-185.
- MEC (2006). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: MEC. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:699d43f6-ddcc-4c7e-b7bf-c0e0c288e949/pisainforme2006.pdf>
- MECD (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen I: resultados y contexto. OCDE*. Madrid: MECD. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012ineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- MECD (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: MECD. Recuperado de: [http://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:9f68965d-0fa7-4354-b6cd-74657159c6a0/PISA\\_2015.pdf](http://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:9f68965d-0fa7-4354-b6cd-74657159c6a0/PISA_2015.pdf)
- Merchán, F. J. (2011). La evaluación de centros y profesores como instrumento de la política educativa. *Organización y Gestión*

*Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administraciones de la Educación* 19, (1), 11-15

- Merchán, F. J. (2012) La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(32), doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n32.2012>
- Pendi, A. I. (2006). *Política educativa. Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. [Versión digital]. Valencia: Nau Llibre.
- Pereyra, M. A., Kotthoff, H. G., y Cowen, R. (2013). PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 6-14.
- Pérez-Agote, J. M. (2010). Los retos del proceso de socialización en los sistemas educativos de las sociedades modernas avanzadas. *Política y Sociedad*, 47(2), 27-45.
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 105-127.
- Puelles Benítez, M. de (2009). Calidad, reformas escolares y equidad social. En Santos Rego, M. A. (Ed.). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 25-39). Barcelona: Editorial Octaedro
- Puelles Benítez, M. de (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED
- Raventós, F. (2009). Sistemas educativos en las sociedades multiculturales. En Martínez Usarralde, M<sup>a</sup>. J. (Coord.). *Educación Internacional*. (pp. 93-121). [Versión digital]. Valencia: Tirant lo Blanch
- Real decreto-ley de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (Real decreto-ley 5/2016 de 9 de diciembre). *BOE n° 298*, 10 de diciembre.
- Represas, N. F. (2015). Elementos de la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO: Análisis de carácter supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, (3), 283-306. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667470/JOSPOE\\_3\\_17.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667470/JOSPOE_3_17.pdf?sequence=1)

- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata
- Rodrigo, L. (2012). El peso de las organizaciones internacionales en la evaluación de los sistemas educativos: Un análisis a partir del estudio PISA de la OCDE. En *VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: Universidad Nacional de la Plata*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2227/ev.2227.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2227/ev.2227.pdf)
- San Segundo, M<sup>a</sup>. J. (2006). La política educativa a comienzos del siglo XXI. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, (829), 49-66
- Sánchez Santamaría, J., y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/472/862>
- Saura, G., y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón*, 67(1), 135-148, doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67109>
- Schleicher, A. (2016). Prólogo. En OCDE, *PISA. Estudiantes de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. Resultados principales*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 31-47.
- Tiana, A. (2009). ¿Puede ser el informe PISA un referente válido para valorar la equidad y la calidad de la educación en España? En Santos Rego, M. A. (Ed.). *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*, (pp. 41-58). Barcelona: Editorial Octaedro
- Tomás Gil, P. (2014). *Aplicación de los indicadores del Sistema Estatal para la Mejora de los Centros Docentes*. (Tesis doctoral). UNED, Madrid. Recuperado de <http://e->



[spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ptomas/Documento.pdf](http://spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ptomas/Documento.pdf)

- Torres del Moral, A. (2012). Del estado absoluto al supranacional e internacionalmente integrado. *Revista de Derecho Constitucional Europeo*, (18), 19-41.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, (20), 109-144, doi: <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Vega, L. (2013). Políticas globales y sistemas educativos nacionales. ¿Hacia el mercado de la educación? *NAER: New Approaches in Educational Research*, 2(2), 100-106, doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2.2.95-101>

**Eduardo López Bertomeo:** Universidad Camilo José Cela (España)

**Orcid ID:** <http://orcid.org/0000-0002-4447-8597>

**Ángel Luis González Olivares:** Universidad Camilo José Cela (España)

**Orcid ID:** <http://orcid.org/0000-0003-0443-5127>

**Contact Address:** [edu\\_lopez\\_bertomeo@hotmail.com](mailto:edu_lopez_bertomeo@hotmail.com)