

# Las evaluaciones externas en Suecia, Países Bajos y Dinamarca

External evaluations in Sweden, the Netherlands and Denmark

**José Luis Romero-León<sup>1</sup>**

## Resumen

El presente trabajo presenta el análisis de un estudio comparado más amplio sobre las evaluaciones externas en tres países de Europa. La misma se basa en el análisis de fuentes secundarias producidas entre 2005 y 2010. El estudio se completará con el análisis de otras fuentes producidas desde entonces, aunque esta tarea aún no ha finalizado. Con un primer objetivo descriptivo, el análisis se ha realizado a partir de una lógica deductiva, partiendo de una serie de categorías previamente definidas. El segundo objetivo de tipo analítico-crítico será desarrollado cuando finalice la fase dos del análisis documental. Por tanto, en este caso las conclusiones se centran exclusivamente en mostrar convergencias y divergencias de las evaluaciones externas en estos países.

**Palabras clave:** Globalización, Políticas educativas, Evaluaciones externas de aprendizaje.

## Abstract

This paper presents the analysis of a broader study on external evaluations in three European countries compared. It is based on the analysis of secondary sources produced between 2005 and 2010.

---

<sup>1</sup>Funcionario del cuerpo de profesores de enseñanza primaria. Jefe de Estudios en un CEIP público. Máster de Calidad y Mejora de la Educación. Doctorando del Programa de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

The study is completed with the analysis of sources from that date to the present but this phase has not ended now.

The analysis was conducted from a deductive logic and with a descriptive objective. The second objective of analytical-critical type will be developed when phase two of the documentary analysis will be completed. Therefore, the findings show focusing exclusively on convergences and divergences of external evaluations in these countries.

**Key words:** Globalization, Educational Policies, External evaluations learning

## 1. Introducción

La educación no ha sido ajena a las transformaciones producidas por la globalización, tanto en los agentes implicados, como en los procesos educativos y las políticas educativas, teniendo una repercusión en sus funciones sociales e institucionales y en la gestión de las instituciones educativas (Bonafant, Tarabini y Verger, 2007; Jares 2006; Rizvi, 2008). De hecho, los Estados, siguiendo la estela de la globalización, han tratado de ajustar sus prioridades educativas cambiando la forma de entender la educación (Dale, 2002), la forma de ejercer las políticas educativas y ajustarse a la aparición de una nueva relación entre los Estados y la educación. Es por una vía indirecta, a través de la influencia en el Estado, donde la globalización tiene efectos más importantes en los sistemas educativos (Dale, 1994).

Como rasgo relevante de la globalización, se destaca el papel protagonista de los organismos internacionales "como agentes de estructuración de la política educativa" (Tarabini y Bonafant, 2011, p.241), como así también la cantidad de reformas educativas de corte neoliberal que se extienden por una gran variedad de países.

Una de las novedades que traen consigo estas reformas educativas son las evaluaciones externas. Durante los últimos años las políticas de evaluaciones externas como medidas para elevar la calidad educativa han cobrado protagonismo como tendencia global (Monarca, 2015).

Tal y como se recoge en el texto “Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados” (Eurydice, 2010), la introducción de pruebas externas en Europa ha tenido un inicio lento, exceptuando a países como Suecia (en 1962), Francia e Irlanda (en 1972), la mayoría de los países han empezado a aplicarlas a lo largo de las dos últimas décadas, siendo actualmente un elemento fundamental para los sistemas educativos nacionales a la hora de emprender reformas educativas, tomando los resultados obtenidos en éstas como referencia de la calidad de la educación. En este sentido, Grek (2008) señala que después del Tratado de Lisboa (2002) los elementos simbólicos de construcción de la educación europea han pasado a ser la calidad y la eficiencia. La década de los 90 marco sin duda la expansión de las pruebas externas como instrumento de evaluación, Bélgica empezó a realizar pruebas externas, como también Letonia y Estonia. Durante la entrada del nuevo siglo se fueron implementando en diferentes países, Lituania y Polonia las introduce en el 2002, Austria desde el 2003, Noruega desde 2004, Alemania en el 2005, España en 2006 y Chipre ya en el 2007. Además muchos de los países que ya contaban con más tradición en este tipo de pruebas las han ido complementando, por ejemplo, destaca las revisiones llevadas a cabo por Reino Unido (Escocia) en 1983, Irlanda en 1991, Malta 1992; en otros casos, han sufrido cambios como la sustitución o eliminación de algunas pruebas, como en Hungría en el 2001, Portugal en el 2005 o Inglaterra en el 2009.

Actualmente sólo existen cinco países (o regiones) en donde no se produzcan ningún tipo de evaluación externa. En Bélgica (Comunidad germanófoba), República Checa, Grecia, Reino Unido (Gales). En éstos la evaluación continúa es realizada por los centros asumiendo éstos la responsabilidad de determinar los niveles de aprendizaje y el rendimiento del alumnado.

El presente trabajo trata de ubicar las evaluaciones externas en Suecia, Países Bajos y Dinamarca. Estos países han sido seleccionados teniendo en cuenta los diferentes objetivos que las pruebas nacionales presentan:

-En Suecia el objetivo de las pruebas sería el control y seguimiento de los alumnos y/o el sistema educativo.

-En los Países Bajos el objetivo principal es tomar decisiones sobre la trayectoria educativa de los alumnos.

-En Dinamarca el objetivo es identificar las necesidades individuales de aprendizaje.

Se pretende encontrar convergencias y divergencias de las evaluaciones externas en estos países, teniendo en cuenta una serie de categorías que serán detalladas más adelante.

## **2. Marco teórico**

Es significativo el uso de las pruebas externas como herramientas que se producen fuera del ámbito escolar, que sirven para comprobar las competencias del alumnado en diferentes momentos. Estas pruebas nacionales son definidas como "pruebas estandarizadas y exámenes establecidos a nivel central y administrados a nivel nacional" (Eurydice, 2010, p. 7).

En el mencionado documento se clasifican estas pruebas en tres tipos:

-Un primer tipo donde las "pruebas que hacen balance de los resultados de los alumnos a nivel individual al término del curso escolar o al final de una etapa educativa concreta, y que tienen un efecto importante sobre su trayectoria educativa" (Eurydice, 2010. p.8). Estas pruebas pueden definirse como pruebas sumativas o evaluación del aprendizaje, cuyo fin es conseguir una certificación o tomar decisiones de índole pedagógico.

-Un segundo tipo de pruebas que tienen "como finalidad principal evaluar y monitorizar los centros educativos y/o el propio sistema educativo en su conjunto. En este sentido, "evaluación y monitorización" se refieren a un proceso de recogida y análisis de información orientado a comprobar el rendimiento obtenido en relación con los objetivos fijados y a tomar medidas correctoras si es necesario" (Eurydice, 2010. p.8). En este caso los resultados obtenidos se utilizan a su vez como indicativo de la calidad de los aprendizajes, del rendimiento del profesorado y de las políticas educativas.

-Un tercer tipo de prueba que tienen "como finalidad principal evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos a nivel individual, identificando sus necesidades específicas de aprendizaje y adaptando la enseñanza de acuerdo con ellas. Estas pruebas se centran en la idea de "evaluación para el aprendizaje" y pueden describirse a grandes rasgos como "evaluación formativa" (p. 8).

Se convierte en primordial justificar de donde nace el interés de los gobiernos nacionales sobre estas pruebas externas. La tendencia de reformas educativas de corte neoliberal y la influencia o presión que ejerce la OCDE que, aunque no realiza acuerdos vinculantes, influye de manera directa mediante las recomendaciones en forma de propuestas de reformas para los gobiernos en materia educativa (Bonal, Tarabini y Verger, 2007; Jakobi y Martens, 2008).

Dentro de estas reformas destaca el dispositivo político de la cultura de la performatividad (Ball, 2007). Para Ball (2003) ésta consiste en utilizar las evaluaciones como medio de control con el objeto de producir cambios. Es Luengo y Saura (2014) quienes lo definen como un dispositivo político que forma parte de los sistemas educativos el cual ha conseguido modificar: las finalidades de los procesos educativos buscando la eficiencia, la eficacia y la excelencia; las actuaciones docentes, la comprensión de la función docente y en definitiva el significado mismo de la educación pareciendo que la finalidad de los procesos educativos se basa únicamente en una mejora constante de los resultados obtenidos en las pruebas externas.

Las evaluaciones externas han tenido un papel importante en convertir la educación en un producto cuantificable, en una mercancía que puede ser vendida en cualquier parte del mundo, que pueden comercializarse, que tiene un valor y se puede obtener beneficios (Ball, 2013, 2014, 2015; Ball y Youndell, 2007). En esta línea, se habla de cuasi-mercados para hacer referencia a la incorporación de mecanismos propios de la empresa privada en la esfera pública (Le Grand, 1991; Whity, Power y Halpin, 1999). Para justificar estas prácticas de mercado se apela la libertad como valor legitimado del discurso neoliberal (Bauman, 2007), que se transforma a su vez en la libre elección de centro como un valor añadido para, de alguna forma, legitimar estas prácticas educativas.

Entendemos que actualmente las evaluaciones externas atienden a diferentes usos, uno de los usos es su función como instrumento de legitimación de reformas educativas los mismos resultados de las pruebas sirven para auspiciar reformas o legitimarlas. Por otro lado actúan como nuevas formas de regulación, basada en la esperanza que se crea, proporcionando optimismo sobre la posibilidad de reformas que aumente la calidad del sistema educativo (Carvalho y Costa, 2014). Destaca también su uso como nuevas formas de gobernar a través de los números, simplificadores de un mundo más complejo de representar los aprendizajes midiendo éste a través de los resultados obtenidos en las pruebas y en el que los números sustituyen a debates al haber obtenido conclusiones al analizados datos que presentan una objetividad mecánica (Lundgren, 2013; Popkewitz, 2013) dejando caer las evaluaciones externas el peso de los números sobre los agentes educativos, sin contextualizar los resultados dentro de las políticas implementadas (Monarca, 2015). Teniendo en cuenta como promueven el aprendizaje podemos consideradas instrumentos de mejora ya que las pruebas promueven la retroalimentación, permiten identificar debilidades y fortalezas de los sistemas educativos y dirigir el aprendizaje (Domenech, Blazquez, Poza y Muñoz-Miquel, 2015). Unos de los usos más extendidos es como sistemas de rendición de cuentas para garantizar la igualdad a una educación de calidad (Smith, 2014), vistas como una solución común a los problemas de la educación en el mundo (Mundy, 2006) e incluso como sistema de incentivos ya que algunos países han incorporado incentivos de corte económico en función del rendimiento escolar que presenten (Ball y Youdell, 2007). Finalmente como mecanismo de control ya que no hay mejor forma de controlar el trabajo del profesorado cuando éste se controla así mismo , consiguiendo que se trabajen más los contenidos que aparezcan en las pruebas (Luengo y Saura, 2013, 2014), haciéndole partícipe y responsable de la corrección las propias pruebas externas.

Sobre efectos positivos de las evaluaciones destacamos como la introducción de las evaluaciones externas en varios países ha servido para que el alumnado sea capaz de manejar la informaciones de manera más adecuada en lugar de sólo recordar datos, por otro lado inician al estudiante en investigaciones

que exigen demostrar lo que ya se conoce y finalmente, pueden actuar como instrumento para garantizar el acceso a una educación de calidad (Darling-Hammond y Falk; 2013; Smith; 2014). Las críticas negativas que destacamos sobre estas pruebas son: a) no contempla las diferentes habilidades que el alumnado puede tener ya que presta más atención a ciertas áreas concretas, b) estas pruebas deben estar basadas en un currículo prescriptivo, c) se puede tender a disfrazar o maquillar los resultados corrompiendo la validez de las pruebas, d) no tienen en consideración los contextos donde se producen y existen lagunas en la información que proporcionan como medio de orientación educativa (Barrachena, 2010). Una de las conclusiones a las que llegan Waslander, Pater y Van der Weide (2010) es que con la publicación de los resultados de las pruebas externas los centros educativos tienden a realizar diferentes estrategias para mejorar en los rankings académicos como priorizar lo evaluable.

### **3. Dimensiones de análisis**

La presente investigación se ha llevado a cabo a través de diferentes dimensiones de análisis que versan sobre las evaluaciones externas que nos van a permitir conocer sus objetivos, contenidos y organización de éstas para encontrar patrones comunes, divergencias y soluciones específicas en cada país.

#### **3.1. Histórico-contextual**

Aunque la importancia de las pruebas externas, como ya hemos mencionado, han tomado especial relevancia en un contexto globalizado, Suecia las introduce en 1962 en el nivel CINE 2, con el objetivo de ayudar a los profesores a comparar los resultados de sus alumnos con unos estándares nacionales. Éstas se rediseñaron en 1991 donde las principales novedades fueron el reparto de las competencias entre el gobierno central y los municipios y pasar a tener una gestión basada en los resultados. Por su parte los Países Bajos las introduce entre 1968 y 1970, teniendo un enfoque socioemocional y sirviendo como referencia para la promoción entre Primaria y Secundaria. La autonomía de los centros educativos con respecto a los exámenes es un elemento clave,

realizando casi todos los centros algún tipo de evaluación para saber qué nivel tienen, decidiendo éstos su formato y naturaleza. De hecho la prueba final de la educación primaria (EindtoetsBasisonderwijs) es una prueba nacional a la que, aun sin ser obligatoria, se someten la mayoría de los alumnos. Con ella se pretende recoger información sobre la que basar las recomendaciones que el centro debe hacer a las familias a la hora de aconsejar el tipo de educación secundaria que más conviene a sus hijos. En Dinamarca se introdujeron en 1975, siendo exámenes que se realizaban al finalizar la etapa secundaria. En 2003 se adoptó la prueba Form 10, voluntaria para los alumnos en el 10º curso. Está prevista la plena implantación de las pruebas nacionales desde 2010 siendo su propósito identificar necesidades individuales de aprendizaje y los centros puedan mejorar la calidad de la educación.

### **3.2. Foco de la evaluación**

En este apartado analizaremos a quiénes están dirigidas estas evaluaciones y qué es realmente lo que se evalúa. En Suecia es obligatoria para todos los alumnos que estén cursando 3º, 5º y 9º curso, siendo este último año donde hay más áreas que se evalúan: sueco, sueco como segunda lengua, inglés, matemáticas; además un tercio de los centros realizan pruebas de biología, otro tercio, de química y otro, de física. En los Países Bajos, sin embargo, las evaluaciones comienzan un curso antes de la finalización de la etapa de Primaria aunque, como ya hemos visto, la decisión de realización de la prueba es autonomía del centro, la mayoría del alumnado suele realizarla. En ellas se evalúa una combinación de materias obligatorias y optativas y además presentan pruebas para evaluar la capacidad de aprendizaje y la actitud ante el mundo exterior. En contraste con esta forma de enfocar la evaluación, en Dinamarca existen pruebas en prácticamente cada curso de la educación obligatoria, siendo evaluadas las áreas obligatorias y optativas. Desde el segundo curso de Primaria hasta el final de la educación obligatoria el alumnado habrá realizado entre 10 y 36 pruebas de las siguientes áreas: danés, matemáticas, inglés, biología, física-química y geografía y danés como segunda lengua.

### 3.3. Características de la evaluación

A lo largo de este apartado se presentarán las características específicas de las pruebas: responsables, ciclo de aplicación y funciones que presentan. En Suecia el responsable es la Agencia Nacional de Educación aunque las pruebas son elaboradas por las universidades. Los profesores son los encargados de corregirlas sin supervisión externa, aunque actualmente la Agencia Nacional de Educación está trabajando sobre diferentes procesos para corrección de las pruebas. La función de estas pruebas difiere según los cursos: Identificar las necesidades individuales de aprendizaje en 3º y 5º curso y tomar decisiones sobre la trayectoria educativa de los alumnos en 9º curso. CITO (Central Institute for Test Development) es el instituto central responsable de las pruebas nacionales y fue privatizado en 1999, aunque su creación se remonta al 1968. A día de hoy sigue recibiendo financiación pública del gobierno para las actividades relativas a las pruebas nacionales. Destaca que las pruebas se pueden realizar tanto en formatos más clásicos como a través del ordenador e internet. Aquí, al igual que Suecia, los mismos profesores corrigen las pruebas sin una supervisión externa, aunque estas son de tipo test y se corrigen de forma automática. Su objetivo principal, como ya se ha visto, es informar a las familias y ser un referente para la orientación educativa. En Dinamarca las pruebas pueden ser de tipo oral, aquellas que se realizan a través de las TIC son adaptadas al nivel del alumno que las realiza y se corrigen automáticamente. La elaboración de las pruebas nacionales es competencia del Ministerio de Educación. La función de éstas varía según la prueba: De nacional test (Prueba nacional 1) para niveles los CINE 1 y 2. Sus objetivos principales son monitorizar el rendimiento, proporcionar a los docentes información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, conocer las necesidades del alumnado y sus necesidades, también recoge información para el centro y las familias. Por otro lado, Folkeskolensafgangprove (prueba nacional 2) para niveles CINE 2. Esta prueba se utiliza para certificar la finalización de la enseñanza obligatoria valorando el nivel curricular del alumnado.

### **3.4. Comunicación de los resultados**

La forma de comunicar los resultados y la creación de rankings comparativos es una característica relevante de las pruebas externas. En Suecia el responsable, la Agencia Nacional de Educación, los publica como datos en bruto. En los Países Bajos, la inspección publica los resultados de los centros a nivel individual y los centros pueden incluir en su folleto informativo las calificaciones medias obtenidas por sus alumnos en las pruebas nacionales. Sin embargo, en Dinamarca es el Ministerio de Educación quien publica esta información sin desglosar los resultados por centros, los correspondientes a la certificación de la finalización de la enseñanza obligatoria sólo se publican de manera local.

### **3.5. Usos de los resultados**

En este apartado se ha prestado atención al uso de los resultados, tanto por parte del gobierno o la administración competente como por parte de los centros y el profesorado. En Suecia las autoridades escolares las usan para evaluar la calidad de sus propios servicios. En los Países Bajos la Inspección Educativa intervino en algunos centros optaban por no realizar los exámenes CITO a los alumnos con bajos resultados en el último curso de la educación primaria y que entrarían en educación compensatoria al año siguiente, de este modo se intentaba proteger la imagen externa del centro. Los directores de los centros de secundaria también tienen en cuenta las calificaciones de los alumnos que van a ser matriculados. En Dinamarca al tener las dos pruebas nacionales objetivos bien distintos, aparentemente no se hace otro uso de éstas más allá de los objetivos que ambas cumplen.

### **3.6. Críticas a las evaluaciones externas**

En los tres países analizados existen voces críticas contra estas pruebas. Para empezar, en Suecia se critica la tensión que provoca en el alumnado. En los Países Bajos, aunque no existen estudios oficiales, cada vez son más las voces críticas sobre éstas. Los argumentos de estas críticas se centran en la atención que se dedica a estas pruebas en la enseñanza y a la tensión que pueden

provocar en el alumnado al igual que en Suecia. Sin embargo, en Dinamarca la crítica va dirigida en contra de las áreas que tiene más peso en la prueba no estando de acuerdo en centrar la atención sólo en ellas y que los centros prestaban más atención a la formación continuada del profesorado que impartía las materias incluidas en las pruebas nacionales.

#### **4. Conclusiones**

A partir del análisis realizado es importante señalar varios aspectos. Por una parte, la selección de estos países se ha realizado teniendo en cuenta los diferentes objetivos que las evaluaciones externas presentan, siendo estos diferentes en cada caso. Cabe resaltar que el estudio se ha realizado a través de fuentes secundarias y solamente hasta el año 2010, por lo que sería interesante profundizar acerca de las tendencias más actuales.

El objetivo descriptivo realizado a partir de una lógica deductiva ha tenido en cuenta las siguientes categorías: un análisis histórico-contextual, foco de atención, características de la evaluación, comunicación de los resultados, uso de los resultados y las críticas recibidas. Las convergencias más importantes se centran en torno a la aparición de las evaluaciones externas, ya que se introducen en la década de los 70, aunque en cada país adquieren rasgos singulares en los últimos años como instrumento de la globalización.

Finalmente, con respecto a las críticas que reciben, se ha señalado la ansiedad que produce en el alumnado la relación de estas pruebas en contextos y con objetivos tan diferentes, e incluso en aquellos que a priori no realizan "rankings" o su participación es voluntaria.

#### **Referencias bibliográficas**

- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 87-104.
- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.

- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (41). Recuperado el 6 de abril de 2016 de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>.
- Ball, S. (2015). Prólogo. La educación y la tiranía de los números. En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 9-12). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ball, S. y Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación pública. *Informe preliminar para el V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación*. Londres: Universidad de Londres. Instituto de Educación.
- Bauman, Z. (2007). *Libertad*. Buenos Aires: Losada
- Barrenechea, I. (2010) "Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas" *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (8). Recuperado el 4 de abril de 2016 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>
- Bonal , X., Tarabini, A. y Verger, A. (2007). Introducción. La educación en tiempos de la globalización: nuevas preguntas para las ciencias de la educación. En X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 13-35). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Dale, R. (1999). *Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms*. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.
- Darling-Hammond, L., y Falk, B. (2013). Teacher learning through assessment: How student-performance assessments can support teacher learning. *Center for American Progress*. Recuperado el 3 de abril de 2016 [www.americanprogress.org](http://www.americanprogress.org)
- Domenech, J., Blazquez, D., Poza, E., y Muñoz-Miquel, A. (2015). Exploring the impact of cumulative testing on academic performance of undergraduate students in Spain. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2), 153-169.

- EURYDICE (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Grek, S. (2008). From symbols to numbers: The shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7, 208-218
- Jares, X. (2006). *Educación para la verdad y la esperanza: en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Popular.
- Luengo, J. y Saura, G. (2014). Reformas educativas globales: privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad. *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, 17, 31-48.
- Lundgren, U. (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.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101(408), 1256–1267.
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Comp.), *Evaluaciones externas: Mecanismos para la configuración de representaciones en educación* (pp. 17-43). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des) orden mundial. En Bonal, X.; Tarabini, A. y Verger, A. (Comp.), *Globalización y educación: textos fundamentales* (pp. 117-161). Madrid: Miño y Dávila.
- Popkewitz, T.(2013). PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 47-64.
- Rizvi, F. (2008). La globalización y las políticas en materia de reforma educativa. En J. L. Aróstegue & J. B. Martínez (Coords.), *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal* (pp. 91-120). Madrid: Akal.
- Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255

Tiana, A. (2014). Veinte años de políticas de evaluación general del sistema educativo en España. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 1-21.

Waslander, S., C. Pater and M. van der Weide (2010), "Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education", *OECD Education Working Papers*, No. 52, OECD Publishing. Recuperado el 13 de abril de 2016 de <http://dx.doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>

**Fecha de recepción: 17 de marzo de 2016**

**Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2016**



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)