

# **Perspectiva europea de las Evaluaciones externas. El caso de España desde la LGE hasta la LOMCE**

An European vision of external evaluations. The case of Spain  
from the LGE to LOMCE

**José Luis Romero León<sup>1</sup>**

## **Resumen**

Las evaluaciones externas que se vienen realizando en la mayoría de los países, y la importancia que han adquirido, son los ejes fundamentales de este artículo, que tiene como objetivos, por una parte, contextualizar a nivel europeo las evaluaciones externas fijándonos en dimensiones como su estatus, los órganos responsables, el uso de los marcos conceptuales, los procedimientos de las evaluaciones externas, las consecuencias que éstas tienen y la difusión de sus resultados a nivel europeo y, por otro lado, analizar la evolución que han tenido estas evaluaciones externas desde su primera mención en la LGE (Ley General de Educación) de 1970 hasta el cambio de paradigma evaluativo que, sin duda, ha tenido la implantación de la LOMCE (Ley Orgánica de Educación para la mejora de la calidad educativa). A modo de reflexión, y tras contextualizar las evaluaciones y ver su evolución histórica, proponemos una serie de aspectos que aportan una visión crítica a las nuevas funciones de las evaluaciones externas en LOMCE.

**Palabras clave:** LOMCE, evaluaciones externas, reválidas, PISA

---

<sup>1</sup> Funcionario del cuerpo de profesores de enseñanza primaria. Licenciado en Psicopedagogía. Máster de Calidad y Mejora de la Educación. Doctorando del Programa de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Email: [joseromeroleon@gmail.com](mailto:joseromeroleon@gmail.com)

## Abstract

External evaluations being made in most countries and its importance are the fundamental axes of this article. The objectives are first contextualize in an European level external evaluations by looking at dimensions such as their status, the responsible bodies, the use of conceptual frameworks, procedures of external evaluations, the consequences it has and the dissemination of results at European level and second analyse developments that have taken these external evaluations since its first mention in the LGE until the change of evaluative paradigm that has certainly been the implementation of LOMCE. To reflect and since external evaluations are contextualized at European level and having seen its historical evolution propose a series of aspects about the new features of external evaluations in LOMCE vision.

**Keywords:** LOMCE, external evaluation, revalidation, PISA

## 1. Introducción

Aunque las primeras experiencias sobre evaluación se remontan a las aportaciones de la UNESCO en los años cincuenta y a la Evaluación del Rendimiento Educativo a partir de 1964, no es hasta 1990 cuando se producen un aumento de éstas, así como de las materias evaluadas, los países participantes y su popularidad (Engel, 2015) existiendo a día de hoy una tendencia generalizada a instaurar estos sistemas de evaluación (Tiana, 2014). Las reformas educativas contemporáneas giran todas ellas de forma sincrónica sobre discursos y razonamientos similares, que llevan implícita una visión neoliberal de la educación, y solo se diferencian en aspectos concretos de nivel local (Falabella, 2014). Estas confluencias de políticas y reformas educativas forman parte de lo que Sahlberg y Odroyd (2010, p. 47) llaman "movimiento global de reforma en educación", siendo la implantación de evaluaciones externas una de las medidas a la que los diferentes sistemas educativos recurren para elevar la calidad educativa (Monarca, 2015), pareciendo que estas son una solución común a los problemas de la educación de todo el mundo

(Mundy, 2007).

La creciente implantación de evaluaciones externas en la mayoría de los países está influenciada por PISA (Programme for International Student Assessment), la prueba que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realiza, siendo la mayoría de evaluaciones nacionales similares en forma y contenido. El uso de PISA como modelo nos sirve para ver el papel protagonista de las instancias internacionales en el escenario de globalización y el auge de estas políticas de evaluación, marcando en la última década las políticas de la agenda educativa mundial (Dale, 2007, Fernández-González, 2015; Grek, 2009) pudiéndose hablar de una armonización mundial de la educación (Tröhler, 2009). Es tal su influencia que no se entiende una reforma, estrategia política o el programa educativo de un Estado que no tenga en cuenta los resultados de PISA (Grek, 2009). La implantación a nivel mundial y la importancia que tienen es un reflejo más de la globalización económica y su consiguiente influencia sobre las políticas educativas (Barquín, Gallardo, Fernández, Yus, Sepúlveda y Serván, 2011), sobre todo cuando su único interés son competencias unidas al desarrollo económico, otorgándole a la educación un papel economicista, una mercancía que puede ser vendida en cualquier parte del mundo (Ball, 2014), y auspiciándose en marcos jurídicos transnacionales de libre comercio como el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (Dale, 2008; Robertson, Bonal y Dale, 2007).

## **2. Perspectiva europea de las evaluaciones externas.**

La introducción de las evaluaciones externas ha tenido un inicio lento y heterogéneo en el tiempo. Salvo en algunos casos excepcionales, la mayoría de los países empiezan a realizarlas durante las dos últimas décadas y son utilizadas como un instrumento para medir la garantía de la calidad (Eurydice, 2010). Es tal su incorporación que, a día de hoy, solo cinco países o regiones europeas no realizan ninguna prueba externa (Romero-León, 2016). Aunque muchos países europeos ya contaban con evaluaciones, son los años noventa los que marcan el comienzo de la

expansión de estas pruebas (Bélgica, Letonia y Estonia) y, a partir de la llegada del nuevo siglo, cuando se implantan en la mayoría de ellos (Romero-León, 2016).

Aunque el Tratado de Lisboa (2002) señala la calidad y la eficiencia como los elementos simbólicos de construcción de la educación europea (Grek, 2008), no todos los países europeos contemplan la evaluación externa como un sistema de garantía de calidad. En Croacia no forma parte de las reformas que se están llevando a cabo; en Grecia, Chipre y Luxemburgo el objeto principal de éstas son los docentes; en Finlandia no existe una normativa a nivel central: el objeto de las evaluaciones son las mismas autoridades locales y su propósito es mejorar el desarrollo educativo y las condiciones de aprendizaje; y en Noruega se centran en comprobar que los responsables cumplan la legislación educativa (Eurydice, 2015). En el resto de Europa las pruebas que actualmente se realizan se pueden agrupar en tres tipos: a) pruebas sumativas o de evolución del aprendizaje, b) pruebas para valorar el rendimiento de actores implicados en la educación y c) pruebas centradas en la evaluación para el aprendizaje, las cuales pueden definirse como pruebas de evaluación formativa (Eurydice, 2010).

Para poder tener una perspectiva europea de las evaluaciones externas hemos tomado la publicación "La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa" (Eurydice, 2015). En la mayoría de los países europeos, la inspección es la responsable de la evaluación externa de los centros, habiendo países en los que existe una agencia evaluadora, y existiendo otros casos en los que la responsabilidad es compartida con las autoridades locales. A la hora de ser evaluador, normalmente debe ser un profesor titulado y con una experiencia determinada. Cabe destacar la medida que toman países como Italia e Islandia, donde se valora que los evaluadores tengan experiencia de tipo investigadora adquirida fuera de los centros educativos.

En general, los criterios que se usan están muy estandarizados, de manera que los niveles de exigencia para definir la calidad de un centro educativo parten de un marco común y son delimitados por las autoridades centrales, teniendo los evaluadores la obligación de utilizar esos mismos marcos. Es interesante analizar aquellos países que salen de este marco unificado: a) en Estonia, Eslovenia y

Turquía, algunos aspectos de estas evaluaciones solo atienden a criterios específicos del centro, como el cumplimiento de la norma o al equipo docente de que imparte un área concreta en el centro educativo (Comunidad francófona de Bélgica); b) en Francia no existe ningún protocolo normalizado en el que se puedan encontrar establecidos los objetivos o contenidos a evaluar; c) en Suecia es la inspección educativa quien decide dentro de su autonomía cuáles van a ser los criterios a evaluar; y d) en Dinamarca cada municipio, en consonancia con las autoridades centrales, diseña la mayor parte del proceso. En cuanto a los niveles de exigencia, solo en la República Checa y Austria no están marcados por la autoridad central.

Por otro lado, la implantación de la evaluación externa se realiza de manera similar en toda Europa. La primera fase suele ser la recogida de los datos de los centros y puede llevar un análisis de los riesgos educativos a los que los centros se enfrentan. En una segunda fase, se realiza la visita al centro y, finalmente, se prepara el informe de evaluación, habiendo diferencias significativas en el grado de autonomía de los evaluadores. La periodicidad de las evaluaciones atiende a los siguientes modelos: a) modelo cíclico, en donde todos los centros son evaluados de manera regular, en intervalos que van desde un año (España), a tres años (Turquía), o incluso diez años (Bélgica–Comunidad flamenca); b) modelo basado en el muestreo, en donde la evaluación de riesgos se hace anualmente y se compila a través de una memoria de trabajo anual o bianual. Existe países bajo este modelo en los que todos los centros no son evaluados: en Reino Unido (Escocia) se identifica qué centros son proclives a ser evaluados, en Islandia solo se seleccionan una muestra representativa, y en Irlanda y Dinamarca se seleccionan aquellos que se encuentran más en riesgo educativo. En otros países como Estonia y Hungría, los criterios varían según los centros seleccionados. Finalmente, existe el modelo c) combinación de estos dos modelos, como ocurre en los Países Bajos y Suecia.

Con respecto al enfoque que tienen las evaluaciones externas, diferenciamos, por un lado, aquellos enfoques basados en el riesgo<sup>2</sup> para señalar aquellos centros que están teniendo un rendimiento inferior al esperado como sucede en Dinamarca,

---

<sup>2</sup> “Risk based certification” basado en este caso en centrar la atención y los recursos donde más se necesitan .

Irlanda, Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra) o para determinar el tipo de evaluación que se va a llevar a cabo por parte de la inspección en Suecia y el Reino Unido (Irlanda del Norte). Por otro lado, en Francia, Lituania, Polonia y el Reino Unido (Gales) también tienen como objeto resaltar a las buenas prácticas que se realizan en los centros educativos. Todos los evaluadores de los diferentes países emiten un informe a base de recomendaciones para la mejora. La diferencia fundamental es el tono de esas recomendaciones, entre la obligatoriedad de seguirlas y las que pueden tomarse como sugerencias. Las acciones se pueden agrupar en: a) acciones correctivas orientadas a comprobar el seguimiento de las leyes y subsanar debilidades, estas acciones correctivas varían desde la obligatoriedad de presentar un plan de trabajo, a medidas de apoyo como oferta de formación o más recursos educativos; b) acciones disciplinarias, cuando las acciones correctivas no funcionan, dirigidas al personal que trabaja en el centro o dirigidas al centro en sí mismo o sus responsables, en el primer caso pueden ser multas, sanciones o inspecciones e incluso destituciones del director del centro, en el segundo caso suele afectar a la autonomía del centro, el cierre de éste o la reducción presupuestaria; y c) acciones destinadas a elevar el perfil de los centros educativos, donde se publicita aquellos centros que realizan acciones orientadas a las buenas prácticas, solo contemplado en unos pocos países donde se valora conocer qué es lo que está funcionando y cómo se han conseguido estos resultados (Eurydice, 2015).

El uso que se le otorga a las conclusiones de la evaluación es diferente atendiendo a la responsabilidad que se le otorga a los centros. Siguiendo a Harris y Herrinton (2006) se clasifican entre la responsabilidad basada en el gobierno, entendiendo que éste es el responsable de la calidad de la enseñanza y debe velar por el funcionamiento correcto de un centro educativo como son los casos de Francia, Chipre, Eslovenia y Turquía o basada en el mercado con los consecuentes efectos negativos que se producen al llevar a los centros educativos prácticas más adecuadas a empresas, en este apartado se encuentran los sistemas educativos como los de España, Bélgica (Comunidad flamenca), Irlanda, Lituania y Países Bajos entre otros. En el primer caso, la distribución del alumnado se ejecuta de acuerdo

a unas normas comunes y la información que se tiene sobre la calidad de éste solo está disponible para los responsables de evaluar ésta. En el segundo caso, normalmente existen prácticas basadas en el mercado como son el acceso de la información, la libertad de elección de centro por parte de las familias, las publicaciones de los resultados de las pruebas externas. Aun así, existen casos como Estonia, Polonia, Portugal e Islandia en los cuales, donde, aunque los resultados se publican, las familias tienen poco margen para elegir centro o en los que la libertad de elección de centro no va acompañada de información sobre la calidad del centro educativo, como ocurre en Italia y Letonia.

### **3. Las evaluaciones externas en España.**

España no empieza a incorporar la idea de evaluar a los diferentes actores educativos hasta los años ochenta. Anteriormente se había establecido en la Ley General de Evaluación (LGE) la previsión de evaluar a los centros docentes, aunque no llegó a materializarse. De esta forma el Centro de Investigación y Documentación (CIDE) implantó el programa "Evaluación externa de la reforma experimental de las Enseñanzas Medias y del ciclo superior de EGB", cuyo objetivo principal era evaluar el proceso reforma dando lugar a varios informes en los siguientes años.

La elaboración del Libro Blanco preparado para dar impulso a la reforma educativa de 1990 consiguió por primera vez asentar las bases para una evaluación general y completa de todos los ámbitos educativos. Para llevar a cabo esto, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) y cuyas principales funciones eran, por una parte, elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la ley y sus centros y, por otro lado, realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y proponer iniciativas. El INCE estaba pensado como una autoridad central, pero que trabajaría en estrecha relación con las comunidades autónomas ya que al mismo tiempo algunas habían puesto en marcha sus propios centros de evaluación. Este modelo fue evolucionando a través de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) en el que la necesidad de evaluar el sistema educativo sigue vigente y añade elementos

como los docentes, el equipo directivo y la inspección educativa. Ya en estos años nos encontramos con la participación de España en evaluaciones externas promovidas por la Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) a raíz del examen de la política educativa que la OCDE había llevado a cabo en 1996.

Al aprobar la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), el INCE se transforma en el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE) quien sigue manteniendo la responsabilidad sobre el sistema educativo español. La LOCE dedica un artículo completo a la evaluación, nombrándola en su preámbulo y considerándola un pilar básico de la calidad. En estos años el INCE trabaja en diferentes estudios de evaluación del sistema educativo de carácter nacional y se empieza a participar en estudios internacionales, como el estudio de la comprensión lectora (PIRLS) en 1991, el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y ciencias (TIMSS) en 1995 y 2003 y a partir del 2000 en el Programme for International Students Assessment (PISA).

El cambio a este paradigma de evaluación se produce con la transformación curricular que se produce con la Ley Orgánica de Educación (LOE) ya que incorpora las competencias básicas como eje transversal del currículo. Esto produce un efecto directo sobre la evaluación general del sistema educativo al pasar a ser un elemento de diagnóstico. Se empiezan a realizar al final del cuarto curso de la Educación Primaria y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ya que no tienen un objetivo de evaluar resultados a finalizar una etapa concreta estando éstas dirigidas a medir conocimientos escolares en consonancia a los que evalúa PISA (Tiana, 2014).

Pero es con la llegada de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) cuando definitivamente se rompe con el anterior paradigma de evaluación mediante la sustitución del artículo 144 de la LOE por otro titulado "Evaluaciones individualizadas". De esta forma en el artículo 20.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se establece la realización de una evaluación, de carácter diagnóstico, en sexto curso de la

Educación Primaria, indicando que “los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el sexto curso de Educación Primaria”. De igual manera, en el artículo 20.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se establece la realización de una evaluación, de carácter diagnóstico, en tercer curso de la Educación Primaria, indicando que “los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria”, ambas, en principio, de carácter diagnóstico. También se incorpora a partir del año académico 16/17 pruebas individuales al finalizar secundaria, necesarias para obtener el título de graduado en ESO (Educación Secundaria Obligatoria) y otra prueba al final de Bachillerato dando a entender que se tratan de reválidas como las que existían antes de la LGE (Tiana, 2014).

El enfoque teórico adoptado por el INEE para el diseño de estas pruebas, se basa en las siguientes premisas: a) La combinación de autonomía de centros y de pruebas externas o estandarizadas proporciona mejores resultados escolares (Deming, Cohodes, Jennings, Jencks, 2013); b) Por otro lado, el estudio Texas Schools Project (TSP) concluye que los centros reaccionan ante el riesgo de que se los etiquete al obtener bajos resultados; de igual manera postulan que los países con un mejor resultado en pruebas internacionales (PISA, TIMSS y PIRLS) cuentan con exámenes nacionales y externos y que éstos no reducen las actividades como “leer por placer”; c) Los contenidos que no entran en el examen aumentan (Bishop, 1998) y d) También sostienen que todos los alumnos se benefician de la existencia de las pruebas externas independientemente de su nivel socioeconómico (Chetty, Friedman y Rockoff, 2011; Woessmann, 2005). Se trata, por lo tanto, de investigaciones que tienen como fin legitimar la implantación de evaluaciones estandarizadas, y que afirman que estas pruebas no perjudican la equidad, como también sostiene la OCDE. Todas estas aportaciones se pueden encontrar en la página oficial del INEE.

#### **4. Conclusiones**

Presentar las pruebas externas que plantean la LOMCE bajo un contexto europeo nos sirve para señalar ejemplos de países de nuestro entorno en las que las reformas educativas que están realizando no se legitiman en ningún tipo de prueba externa ni internacional. Quizás es un proceso de enfrentamiento y resistencia ante las reformas de corte neoliberal que promulgan con una cosmovisión simplista en la que mejores resultados en PISA es sinónimo de mayor calidad educativa del sistema educativo. Por otro lado, analizarlo desde un prisma histórico, nos permite ver cómo la naturaleza de estas pruebas en España ha tomado un cariz diferente: de prueba de corte diagnóstico hacia un tipo de prueba censal y con carácter de reválida en cuarto de la ESO y de segundo de Bachillerato, obligatorias para superar la etapa.

Cuando parecía que elementos de discursos más progresistas que abogaban por una escuela pública de calidad dentro de los principios defendidos por el Estado del bienestar y que funcionaban desde los años setenta en España (Monarca, 2012), la LOMCE marca una ruptura más que significativa con la incorporación de las evaluaciones individualizadas. Éstas se han convertido en la base de la evaluación general del sistema educativo (Tiana, 2014). Nos encontramos con la recuperación de pruebas censales más propias de aprendizaje memorístico y reproducciones mecánicas que las leyes educativas habían abandonado hace más de cuarenta años y que solo simplifican la complejidad del fenómeno educativo para hacer más fácil su aplicación (Gómez, 2014).

Ya vivimos gobernados por los números (Ozga, 2009), y la forma en que la LOMCE presenta sus evaluaciones externas, participa de la lógica performativa (Ball, 2013; Luengo y Saura, 2013), donde estas pruebas tienen una clara función legitimadora de la reforma educativa. Así, las reválidas en cuarto de la ESO y en segundo de Bachillerato propuestas son un elemento de control: control del trabajo del docente, de los contenidos y de los ritmos de trabajo. Planteada de esta manera, no deja de ser una herramienta política visible (Supovitz, 2009). Tampoco ayuda que se realicen anualmente, ya que como demuestran las investigaciones, la aplicación del mismo tipo de examen en solo 2-4 años produce una mejora de los resultados (Supovitz, 2009), seguramente repitiendo ítems de años anteriores, pero

no es una mejora de la calidad de la enseñanza sino un incremento de las habilidades para pasar el examen (Engel y Meier, 2010).

En el fondo, se trata de dejar caer la fuerza “de los números sobre estudiantes, o sobre sus maestros y maestras, o sobre sus escuelas de forma independiente en cada caso y fuera de todo contexto, y nunca en el marco de las políticas que se implementan” (Monarca, 2015, p. 35), las cuales han asumido planteamientos economicistas ya que dan preponderancia a las disciplinas pensadas para el mercado (Fernández-González, 2015; Luengo y Saura, 2012; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015; Pedró, 2012) corriendo el riesgo que sean estas pruebas el plan de estudios y que se conviertan en lo que se enseña a los estudiantes.

### Referencias bibliográficas

- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 22(41).
- Barquín, J., Gallardo, M., Fernández, M., Yus, R., Sepúlveda, M. y Serván, M. (2011). Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de Pisa. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 320-339.
- Bishop, D. V. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879-891.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2011). Measuring the impacts of teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates. *The American Economic Review*, 101(9), 2593-2632.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional: Un análisis de los mecanismos. En X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger (comps.),

- Globalización y educación. Textos Fundamentales* (pp. 87- 114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dale, R. (2008). La globalización económica y la educación: relaciones directas, indirectas y colaterales. En J.L. Aróstegui y J.B. Martínez Rodríguez (Comps.), *Globalización, Posmodernidad y Educación: La calidad como coartada neoliberal* (pp. 121-140). Madrid: Akal.
- Deming, D. J., Cohodes, S., Jennings, J., & Jencks, C. (2013). School accountability, postsecondary attainment and earnings. *Review of Economics and Statistics*, workin paper nº 19444.
- Engel, L. C. (2015). Steering the national: exploring the education policy uses of PISA in Spain. *European Education*, 47(2), 100-116.
- Engel, A. y Meir, D. (2010). *Seeds of tomorrow: solutions for improving our children's education*. Nueva York: Paradigm Publishers.
- Eurydice (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (70).
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón*, 67(1), 165-178.
- Gómez, A. P. (2014). Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 81, 59-72.
- Grek, S. (2008). From symbols to numbers: The shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7, 208-218.
- Ley General de Educación (LGE), 14/1970, de 4 de agosto (BOE, 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica de Calidad en la educación (LOCE), 10/2002, de 23 de diciembre (BOE, 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo (BOE, 4 de mayo de 2006).

- Ley Orgánica de Ordenación General de la Educación (LOGSE), 1/1990 de 3 de octubre (BOE, 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica de Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG). 9/1995, de 20 de noviembre (BOE, 21 de noviembre de 1995).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre (BOE, 10 de diciembre de 2013).
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles educativos*, 34(135), 164-176.
- 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.
- Monarca, H.; Fernández-González, N. y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Mundy, K. (2007). El multilateralismo educativo y el (des) orden mundial. En Bonal, X.; Tarabini, A. y Verger, A. (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 117-161). Madrid: Miño y Dávila.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172.
- 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.
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Robertson, S.; Bonal, X. y Dale, R. (2007). El AGCS y la industria de los servicios educativos. En X. Bonal, A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales* (pp. 205- 232). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Romero-León, J. L. (2016). Las evaluaciones externas en Suecia, Países Bajos y Dinamarca. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(1), 70-83.
- Sahlberg, P. y Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for Economic Competitiveness and Sustainable Development. *European Journal of Education*, 45(2), 280-299.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10, 211-227.
- Woessmann, L. (2005). Educational Production in Europa. *Economic Policy*, 20(43), 445- 504.

**Fecha de recepción: 28 de agosto de 2016**

**Fecha de aceptación: 16 de octubre de 2016**



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)