

Teaching to the test: La práctica docente como entrenamiento o como educación

Teaching to the test: The instructional practice as training or education

Raquel Heredia Latorre¹

Jorjann Kline²

Resumen

Los cambios sociales, económicos y culturales derivados del contexto de globalización actual han propiciado que las nuevas formas de gestión pública desarrollen políticas vinculadas con la rendición de cuentas (RdC). Éstas se configuran como instrumentos de regulación y legitimación de las reformas implementadas e influyen muy directamente en el diseño y la ejecución de los planes de estudios. En este marco, Teaching to the test es una práctica derivada de la presión ejercida por políticas educativas centradas en las evaluaciones de los resultados de aprendizaje. Este artículo pretende analizar los efectos de estas pruebas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Enseñar para la prueba, pruebas de alto impacto, rendición de cuentas.

¹ Profesora en Centro Educativo Público de la Comunidad de Madrid (España). Diplomada en Educación Infantil por la Universidad de La Rioja. Máster Universitario Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Email: raquel.heredia.latorre@gmail.com

² Diplomada en Logopedia por Towson University (Maryland, EEUU). Máster Universitario Calidad y Mejora de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Email: jorjann3@gmail.com

Abstract

The social, economic and cultural changes derived from the context of current globalization have allowed the new forms of public management to develop policies linked to accountability. These are configured as instruments of regulation and legitimization of the implemented reforms, which have a direct influence on the design and execution of the new curricula. Teaching to the test is a practice derived from the pressure exerted by educational policies focused on the evaluation of learning outcomes. The objective of this article is to analyze the effects of these tests on teaching-learning processes.

Key words: Teaching to the test, high stakes testing, accountability.

1. Introducción

Los cambios sociales, políticos y económicos derivados del contexto de globalización actual, han facilitado que la cultura de la performatividad se haya instaurado en los sistemas educativos a través de diferentes mecanismos (Ball, 2013). Las pruebas de evaluación externa y los sistemas de Redición de Cuentas (RdC) se configuran como instrumentos de regulación y legitimación de las reformas asociadas con la Nueva Gestión Pública (Fernández-González y Monarca, 2018; Verger y Parcerisa, 2018); los cuales influyen muy directamente en el diseño y la ejecución de los planes de estudio. Esta política de RdC, ejemplificada en este caso a través de las pruebas de alto impacto y de las nuevas tendencias pedagógicas que configuran el *Teaching to the test*, dirige los procesos formativos hacia una enseñanza centrada en los resultados de aprendizaje. Nichols y Berliner (2007), analizan el impacto de las pruebas de alto riesgo a partir de evidencias que destacan la distorsión, la corrupción y los daños colaterales derivados de su difusión en las escuelas. A partir de los diversos estudios realizados se puede sostener que los efectos de dichas pruebas tienen como consecuencia la reducción del contenido curricular, la fragmentación del conocimiento de las áreas temáticas relacionadas con la prueba y el aumento del uso de pedagogías centradas en el

docente (Bacon, 2015; Monarca y Fernández-Agüero, 2018; Pettersson, Popkewitz, y Lindblad, 2016).

Teaching to the test se ha convertido en un tema candente en las últimas dos décadas. El impacto de las pruebas de alto impacto y sus efectos en el diseño y ejecución de los planes de estudios se aleja, en la práctica, de su propósito inicial: determinar la aptitud y el rendimiento para ajustar la instrucción y el plan de estudios a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, compartimos los supuestos teóricos de Foucault según el cual "la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor" (Foucault, 1977, citados por Ball, 1990, p. 185). De igual forma, considera que a través de estas prácticas educativas (exámenes, test, criterios de acceso...), los sujetos se convierten en objetos. Por otra parte, las denominas "prácticas divisorias" trasmisoras de identidades, subjetividades y formas de relación que normalizan unas capacidades educativas frente a otras están íntimamente relacionadas con la posición social que ocupa cada sujeto (Foucault, 1977, citado en Ball, 1990). En este caso el impacto de esta pruebas no sólo afecta al diseño y ejecución de los planes de estudios, sino que implica además una resignificación de la función social de la Escuela. La implementación de estos mecanismos de regulación configura una institución centrada en la reproducción y transmisión de modelos sociales y culturales, alejándose de su vertiente transformadora y compensadora de las diferencias sociales.

Ante esta expectativa, el artículo tiene como objetivo analizar el impacto de este enfoque educativo "*Teaching to the test*" en la práctica docente. En esta línea, Jennings y Bearak (2014), en coincidencia con otros trabajos, exponen tres factores que determinan los efectos de estas pruebas: la alineación de la instrucción con los estándares, la enfatización en la programación de los contenidos previsiblemente examinados y la enseñanza de habilidades acordes al formato de los exámenes. Esta nueva tendencia educativa, no refiere tan sólo al alto riesgo (high stakes) y amenazas que provocan en la práctica docente. El mayor impacto se aprecia cuando la prueba ya no se ve como un medio, sino como un fin. En este sentido podemos decir que el proceso se ve sometido y las

"inferencias válidas desaparecen como consecuencia de la enseñanza de elementos" (Popham, 2001 p. 2).

Para mitigar y reducir los efectos de estas pruebas, autores como Certo (2006), Popham (2001) y Volante (2004), proponen la formación continua en la práctica docente. Muchos docentes sienten que no existen otras opciones. La falta de formación y apoyo para desarrollar prácticas educativas que faciliten el acceso al currículum a través de vías alternativas al examen, es un reto a asumir por parte de la comunidad educativa. El siglo XXI se ha considerado el siglo del aprendizaje competencial y supone la consolidación de un cambio hacia un paradigma constructivista. No obstante, la responsabilidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo no debe recaer tan solo en los docentes. Las exigencias unidireccionales derivadas de la incorporación de Políticas de RdC dirigidas solo a los docentes, dificultan su labor como facilitadores de las interacciones humanas que median en la elaboración de proyectos de vida personalizados para cada estudiante.

Los efectos de estos mecanismos de regulación y legitimación de reformas educativas son foco de debate y disputa según Monarca (2015) y varias obras de S. Ball. Las pruebas estandarizadas son mecanismos de regulación y legitimación de reformas que atienden a los intereses económicos de un contexto global, obviando las necesidades de los diferentes sistemas educativos.

2. Teaching to the test: entrenamiento o educación.

Teaching to the test se configura como un proceso de aprendizaje que se implementa de forma indirecta en las aulas a través de las siguientes fases: 1) alineación de los estándares de evaluación con el currículum, 2) enfatización de los contenidos que previsiblemente serán evaluados, y 3) presentación de lecciones de forma similar a la prueba de evaluación (Jennings y Bearak, 2014). Si hacemos un análisis, la primera etapa de este proceso es válida cuando las instituciones educativas establecen un currículum nacional. No obstante, la implementación de un currículum común que determine las enseñanzas básicas que cada alumno debe alcanzar al finalizar una etapa educativa determinada, no implica que el acceso

deba realizarse de la misma forma para todos los estudiantes. La ambigüedad ética ocurre cuando la enseñanza se convierte en una práctica dirigida por el examen. En este caso, el currículo deja de ser un elemento guía para la enseñanza y ésta función es sustituida por el examen. Según Nichols y Berliner (2007), existen dos componentes esenciales que rigen este proceso: *la validez de contenido y la validez del constructo del examen*. En la trayectoria desarrollada, la *validez de contenido* disminuye. "Si los profesores enseñan según los estándares pero las pruebas no están alineadas con los mismos, éstas subestimarán la cantidad de contenido realmente aprendido por los estudiantes" (Nichols y Berliner, 2007, p.112). La *validez del constructo* se establece cuando se limita o se elimina el contexto natural y la generalización de habilidades. De igual forma, refieren que el tiempo dedicado a la preparación de la pruebas aumenta en decremento del desarrollo de contenidos de otras materias. Esta práctica fomenta estrategias como la memorización y la práctica excesiva. Popham (2001) distingue entre la "enseñanza centrada en la prueba" versus "la enseñanza orientada al currículo", como requisito para una descripción clara de los conocimientos y habilidades representados por los elementos de la prueba. La manifestación o consecuencia más común y preocupante de *teaching to the test* es la reducción del currículo a simulacros y prácticas que promueven la repetición y el aprendizaje basado en el entrenamiento automático de habilidades. Este aprendizaje se asemeja a la instrucción y se aleja de una enseñanza basada en el desarrollo de habilidades que fomenten la construcción social del conocimiento. Además, ignoran a los estudiantes con mayores fortalezas en habilidades que no son evaluadas en estas pruebas (Volante, 2004).

2.1. Consecuencias de Teaching to the Test

Desde finales del siglo pasado y especialmente durante la década pasada, las exámenes y la noción de responsabilidad educativa (accountability) han dominado las políticas educativas en distintos países (Cuban 2007). Las pruebas de alto riesgo son mecanismos derivados de estas Políticas de RdC y recientemente se han convertido en objeto de estudio y debate ya que las

investigaciones evidencian su impacto sobre la reestructuración de los procesos de enseñanza.

De acuerdo con la literatura sobre la temática (Au, 2007; Cuban, 2007; Jennings y Bearak, 2014; Nichols y Berliner, 2007; Popham, 2001; Volante, 2004), los principales efectos de las pruebas de alto impacto se pueden concretar en los siguientes aspectos: a) el contenido curricular se reduce al desarrollo de las habilidades evaluadas y se dirige hacia los sujetos incluidos en las pruebas; b) el conocimiento del área temática se fragmenta en piezas relacionadas con el test; y c) los docentes aumentan el uso de pedagogías centradas en el docente. Asimismo, se han evidenciado multitud de situaciones en las que las pruebas de alto riesgo corrompen la educación. La enseñanza desde el punto de vista de este enfoque tiende a reducir el currículum a los contenidos previsiblemente evaluables y ejerce una presión psicológica que empuja a los alumnos y alumnas a abandonar los estudios. Por otro lado, al tratarse de prácticas que fomentan la competitividad entre los centros, se extienden prácticas negligentes y se difunden datos erróneos de las pruebas por miedo a perder estudiantes con buen rendimiento o por el contrario, informar de los resultados negativos de un centro educativo determinado. Además, los esfuerzos realizados por los docentes no son directamente proporcionales a los resultados de los alumnos y alumnas cuando se trata de estudiantes con necesidades educativas específicas (Nichols y Berliner 2007).

Por su parte, en el estudio realizado por Au (2007) se analiza el impacto de las pruebas de alto riesgo en el desarrollo del currículum y los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Los resultados obtenidos evidencian que a medida que los docentes introducen estrategias destinadas a favorecer los resultados de las pruebas, se observa una reducción o una expansión de unos contenidos curriculares frente a otros. Por otro lado, éstos se orientan al desarrollo de las capacidades de los alumnos y alumnas que, previsiblemente, obtendrán mejores puntuaciones. De igual forma, Renter *et al.* (2006) observaron en sus investigaciones que en algunas escuelas se reduce la cantidad de contenido de las asignaturas de ciencias naturales y sociales por no ser materias sujetas a examen.

Asimismo, Vogler (2003), en su estudio sobre la expansión del contenido relacionado con las pruebas, sostiene que los docentes de ciencias sociales agregaron en sus programaciones contenidos relacionados con el desarrollo de habilidades comunicativas, en respuesta a las exigencias derivadas de las pruebas. El impacto de estas pruebas supone, en definitiva, que las materias no examinadas se excluyan de la enseñanza.

Por otro lado, si continuamos analizando el estudio de Au (2007), observamos que esta tendencia educativa transmite los contenidos educativos de forma fragmentada atendiendo al modelo de pruebas. Estos hallazgos indican que las pruebas de alto riesgo ejercen una cantidad significativa de control sobre el contenido, sobre la forma de transmitir el conocimiento y sobre las estrategias educativas empleadas.

De igual modo, Nichols y Berliner (2007) analizan los efectos de la pruebas en relación al impacto que genera en estudiantes y docentes. De esta forma, sostienen que los alumnos y alumnas manifiestan menor motivación hacia el aprendizaje ya que la preparación de la prueba no desarrolla habilidades acordes a sus intereses. En coincidencia con el trabajo de Au (2007), ambos autores resaltan que el currículo se enfoca a las materias evaluables. Éstas no se ajustan a las demandas laborales y personales futuras de los estudiantes y, por tanto, existe mayor riesgo al abandono escolar prematuro. De igual forma, baja el desarrollo de habilidades sociales y personales ya que se reduce el tiempo dedicado actividades de ocio y descanso (excursiones, recreo...). Esta tendencia centrada en la instrucción y entrenamiento de habilidades específicas inhibe el desarrollo de habilidades orientadas hacia la configuración de un pensamiento creativo o crítico. Por otro lado, agudiza las diferencias sociales y personales, ya que estas pruebas excluyen directa o indirectamente al alumnado con necesidades específicas de aprendizaje (Rappoport y Mena, 2017). Para finalizar, los autores afirman que uno de los principales efectos de este enfoque está relacionado con la pérdida de autonomía e identidad profesional del docente como consecuencia de las exigencias de estos instrumentos de control.

El aprendizaje basado en resultados que genera, a posterior, prácticas educativas bajo el enfoque de “*teaching to the test*”, presenta efectos negativos que persisten más allá del aula. El control curricular referido en los estudios expuestos sugiere que las pruebas de alto impacto representan un ajuste entre las intenciones políticas y los entornos institucionales creados por dichas políticas (Burch, 2007). Éstas están relacionadas con la difusión de la cultura de la performatividad en los sistemas educativos. Ball, (2013, pp. 89-90) define la performatividad como: “una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio”. También se presenta como una tecnología política que acompaña a la nueva gestión pública en la educación (Ball, 2007). Dicha tecnología pone en funcionamiento mecanismos de vigilancia: “las evaluaciones, la fijación de objetivos y la comparación de logros” (Ball, 2002 p. 113, citado en Monarca 2015). De esta forma, “los sistemas de evaluación y supervisión son dispositivos privilegiados de esta vigilancia y de esta nueva racionalidad, asignando “valor” a los resultados que se obtienen, el cual condiciona las actuaciones de los actores del sistema” (Monarca 2015, p. 33).

La expansión del Estado competitivo a nivel global hace que la educación se transforme en una mercancía (Ball y Youdell, 2007) o en lo que Le Grand (1991) denomina *cuasi-mercados* (introducción de las dinámicas del mercado que modifican la gestión del Estado de Bienestar). Ball y Youdell (2007) explican que este término está relacionado con la introducción de nuevas formas de gestión en Educación, entre ellas la elección de centro educativo. Entre las múltiples dinámicas que configuran este proceso destacan el empleo de los resultados de estas pruebas externas como medio para favorecer la competitividad entre centros a la hora de su elección por parte de las familias.

En este contexto se evidencia que las pruebas de alto riesgo no solo afectan a la configuración del currículum y el desarrollo del proceso de enseñanza, tienen impacto en la configuración de instituciones y subjetividades relacionadas con la función social de la Educación.

3. Propuestas para mitigar los efectos de las pruebas de alto impacto

Los métodos y modelos utilizados por los docentes en el aula tienen la capacidad de mitigar algunos de los efectos de las pruebas de alto impacto. En la práctica docente se observa el desarrollo de modelos híbridos de enseñanza. La educación no se ajusta a procesos polarizados. Los cambios educativos son graduales y a lo largo del tiempo. Éstos se ajustan a las demandas sociales existentes. El currículo y la pedagogía están entrelazados con el comportamiento del docente en un ciclo continuo. Las exigencias indirectas impuestas a través de las Políticas de RdC, limitan la capacidad de los docentes para ejercer su autonomía en el aula. Éste factor puede generar una pérdida en la identidad del maestro que, por un lado, apuesta por el desarrollo de prácticas educativas innovadoras que atiendan a las exigencias sociales e individuales de sus estudiantes y, por otro, debe dar cumplimiento a las demandas impuestas a través de los mecanismos introducidos como nuevas formas de control. En este caso, el enfoque centrado en el *teaching to the test* funciona en una progresión más cercana a la instrucción que a la educación. Cuanto más tiempo se emplea en preparar estrategias para favorecer el desarrollo de estas pruebas, menor impacto tienen el desarrollo de prácticas educativas destinadas al desarrollo de aprendizajes significativos ajustados a las necesidades de los alumnos y alumnas. No se puede decir que en el primer caso los estudiantes no aprendan. No obstante, ese aprendizaje no se dirige hacia la construcción de itinerarios formativos acordes a sus intereses.

A pesar de las limitaciones expuestas, existen una serie de recomendaciones a realizar en la práctica docente que permiten mitigar los efectos de las pruebas de alto riesgo. Hay tres ideas recurrentes para combatir los efectos derivados de las pruebas de alto riesgo. La primera es establecer una estrategia general pero de sentido común, adoptar una perspectiva ética. Desarrollar proyectos educativos paralelos a las exigencias formativas derivadas de las pruebas, no es ético. Es preciso promover la capacitación de los docentes a través de la realización de actuaciones de sensibilización que permitan distinguir las

acciones formativas dirigidas hacia la instrucción de las que no lo son. Es importante identificar el problema, las consecuencias y trabajar de forma coordinada entre docentes para reducir dicho impacto. Una segunda sugerencia, es ofrecerles recursos y herramientas para ejercer la "enseñanza centrada en el currículo". Ésta planifica su proceso en torno a objetivos, contenidos, estándares y criterios de evaluación establecidos en los diferentes niveles de concreción curricular, no en elementos específicos de una prueba (Popham, 2001). Esto, ciertamente, implica que el liderazgo escolar asuma la responsabilidad de participar en procesos de formación continua que combinen aspectos metodológicos con teoría y crítica de la Educación. La tercera y última recomendación se centra en la creación de *guías de ritmo* (Certo, 2006), las cuales permiten aliviar la presión ejercida sobre los docentes derivadas de la preparación de estas pruebas. Dichas guías ofrecen un formato estandarizado de planificación docente en el que se establecen objetivos de aprendizaje distribuidos por unidades y supeditados a una temporalización determinada. Éstas proporcionan un proyecto de trabajo que permite desarrollar el plan de estudios oficial antes de la aplicación de las pruebas de evaluación externa.

No obstante, las políticas de RdC no facilitan el desarrollo de estas recomendaciones. Valorar un sistema educativo sobre la base de resultados de exámenes, no ofrece una visión global de las debilidades y fortalezas del sistema (Monarca, 2012; Romão, 2015, 2018). Una reforma educativa y sus efectos están determinados por las relaciones establecidas entre los actores que configuran su diseño por un lado, y por el conjunto de leyes y su gestión, por otro. La utilización de pruebas de evaluación externa como instrumentos de legitimación de reformas no ofrece una visión real del impacto de las mismas. Responsabilizar del éxito o fracaso del proceso a una parte de los actores implicados (docentes y estudiantes), no garantiza cambio ni mejora, tan solo establece una jerarquía entre los agentes educativos. En ese proceso, el agente con menos poder tiene la obligación de explicar y justificar su conducta al agente con más poder, quien puede emitir preguntas y juicios (Bovens 2007).

Por otro lado, el objeto del trabajo docente es el ser humano en su complejidad. Cada estudiante presenta diferencias individuales que deben conjugarse en un contexto social. El trabajo docente debe atender a dichas diferencias estableciendo estrategias de aprendizaje complejas que den respuesta a las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Por último, el componente final del trabajo son los resultados de aprendizaje o el producto de la enseñanza. Éste es intangible debido a sus atributos humanos y sociales. El profesorado actúa sin tener la seguridad de que se vayan a alcanzar los resultados esperados (Tardiff, 2004). Si asumimos la incertidumbre y complejidad del proceso y la dificultad existente para medir los resultados, los resultados de las pruebas estandarizadas no estarían reflejando la realidad de una situación de aprendizaje.

4. Conclusiones

Los cambios sociales, políticos y económicos efectuados desde finales del siglo XX han generado un contexto de globalización en el que la cultura de la performatividad se ha instaurado en los sistemas educativos (Ball, 2013). Las pruebas de evaluación externa y los sistemas de Redición de Cuentas (RdC) son mecanismos que facilitan el desarrollo de esta tecnología política que acompaña a la nueva gestión pública en educación (Ball, 2007; Fernández-González y Monarca, 2018). Las nuevas tendencias pedagógicas que configuran el *Teaching to the test*, dirigen los procesos formativos hacia una enseñanza centrada en los resultados de aprendizaje. Tal como se ha visto a lo largo del artículo, diversos autores analizan el impacto de las pruebas de alto riesgo en el diseño y desarrollo de los planes de estudio, advirtiéndonos sobre sus efectos. Éstos están relacionados con: las trampas, la distorsión estadística, la influencia del sector empresarial, el rango de alternativas, las estrategias de cumplimiento/motivación/recompensa/castigo, la exclusión de las pruebas de aquellos alumnos y alumnas con mayores dificultades de aprendizaje, la competitividad generada entre centros educativos, la clasificación de éstos en función de sus resultados, la salud mental y el estrés provocado en los estudiantes y en los docentes, así como la pérdida de identidad de la profesión docente, entre otros.

De igual forma, sus efectos van más allá de la reducción del currículo ante la dicotomía "Enseñanza centrada en la prueba" versus "enseñanza centrada en el currículo" (Popham, 2001). En la práctica, se encuentran modelos híbridos que intentan dar respuesta a dos realidades muy diversas. Por un lado, preparar a los estudiantes para la realización de una prueba estandarizada y alejada del contexto que define al grupo-aula y por otro, dar respuesta a los intereses y necesidades reales de los alumnos y alumnas. Para promover la "enseñanza centrada en el currículo" y por tanto, desarrollar estrategias que fomenten un aprendizaje significativo, la comunidad educativa debe ser consciente y mantenerse unida ante los efectos procedentes de los cambios derivados de las nuevas reformas educativas implementadas.

Si asumimos la incertidumbre y complejidad del proceso y la dificultad existente para medir los resultados de aprendizaje, entenderemos que la pedagogía es una "tecnología de la interacción humana" (Tardiff, 2004) que no atiende a la lógica performativa en la que el desempeño de los sujetos sirve como medida de productividad o rendimiento (Ball, 2003).

Referencias bibliográficas

- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267.
- Bacon, J. (2015). The impact of standards-based reform on special education and the creation of the 'dividual. *Critical Studies in Education*, 56(3), 366-383.
- Ball, S. (1990). *Foucault y la Educación. Disciplinas y Saberes*. Madrid: España. Morata.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Ball, S. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Londres: Routledge.

- Ball, S. (2013). Performatividad y Fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113.
- 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.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: a conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 447-468.
- Certo, J. (2006). Beginning teacher concerns in an accountability-based testing environment. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 331-349. <http://dx.doi.org/10.1080/02568540609594571>
- Cuban, L. (2007). Hugging the middle. Teaching in an era of testing and accountability, 1980–2005. *Education Policy Analysis Archive*, 15(1). Disponible en <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/49/175>
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo, *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.
- Jennings, J.L. y Bearak, J.M. (2014). "Teaching to the test" in the NCLB era: How test predictability affects our understanding of student performance. *Educational Researcher*, 43(8), 381–389, DOI: 10.3102/0013189X14554449.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101, 408, 1256-1267.
- Luengo Navas. J y Saura Casanova. G, (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.
- 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 (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Monarca, H. y Fernández-Agüero, M. (2018). Opinión del profesorado sobre las fortalezas y debilidades de las evaluaciones externas de aprendizaje en España. *Educación XX1*, 21(2), 249-273, DOI: 10.5944/educXX1.19416.
- Nichols, S. y Berliner, D. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge: Harvard Education.
- Nichols, S. L., Glass, G. V. y Berliner, D. C. (2005, September). High-stakes testing and student achievement: Problems for the No Child Left Behind Act (No. EPSL-0509-105-EPRU). Tempe, AZ: Education Policy Studies Laboratory, Arizona State University.
- Pettersson, D., Popkewitz, T. y Lindblad, S. (2016). On the use of educational numbers: Comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 177-202.
- Popham, W.J. (2001). Teaching to the test. *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.
- Rappoport, S. y Sandoval, M. (2017). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29
- Renter, D. S., Scott, C., Kober, N., Chudowsky, N., Joftus, S. y Zabala, D. (2006, March 28). From the capital to the classroom: Year 4 of the No Child Left Behind Act. Washington, DC: Center on Education Policy.
- Romão, J.E. (2015). Evaluación ¿Exclusión o inclusión? En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 43-58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Romão, J.E. (2018). Evaluación en la educación: ¿Por qué está de moda? En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 66-90). Madrid: Dykinson.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 59-73.

Vogler, K. E. (2003). An integrated curriculum using state standards in a high-stakes testing environment. *Middle School Journal*, 34(4), 10.

Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35.

Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848235.pdf>

Fecha de recepción: 25 de julio de 2018

Fecha de aceptación: 21 de agosto de 2018



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/)