

**IMPACTO DE LAS EVALUACIONES
INTERNACIONALES EN LAS POLÍTICAS
CURRICULARES: LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA EN ESPAÑA**

**THE IMPACT OF INTERNATIONAL EVALUATIONS
ON CURRICULAR POLICIES: OBLIGATORY
SECONDARY EDUCATION IN SPAIN**

Alejandra Montané López (smontane@ub.edu)

Universidad de Barcelona

Profesora e investigadora a tiempo completo

RESUMEN

A través del análisis de los cambios legislativos en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España, se analiza la relación, naturaleza e impacto de las evaluaciones internacionales de los alumnos y alumnas (concretamente PISA) en las políticas educativas en general y, concretamente, en la configuración curricular de este periodo de la educación obligatoria. Asimismo, se relacionan estos cambios con los procesos neoliberales de privatización y estandarización promovidos por organismos transnacionales a través de una agenda globalmente estructurada, mediante las evaluaciones internacionales, que determinan, de un modo gradual, contenidos y métodos educativos

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria Obligatoria / Reformas Educativas / Legislación / Currículo / OCDE / PISA / Sistemas de indicadores / neoliberalismo.

ABSTRACT

Through the analysis of legislative changes in Obligatory Secondary Education (ESO: Educación Secundaria Obligatoria) in Spain, analysis is made of the relation, nature, and impact of the international evaluations (concretely PISA) of students in educational policies and, concretely, in the curricular form of this period of obligatory education. Thus, these changes are related with the neoliberal processes of privatization and standardization promoted by transnational organizations via an agenda structured globally through international evaluations. These evaluations determine, in a gradual way, educational policies, contents, and methods.

KEYWORDS: Obligatory Secondary Education / Educative Reforms / Legislation / Curriculum / OECD / PISA / Systems of indicators/ neoliberalism

Impacto de las Evaluaciones Internacionales en las políticas curriculares: La Educación Secundaria Obligatoria en España

1.Introducción

El denominador común de los ajustes de las políticas educativas, a nivel internacional, viene determinado por el neoliberalismo (Gentili, 1997, Apple y Laval 2004, entre otros) que afecta a los centros neurálgicos de la ideología educativa, trascendiendo las tradicionales desigualdades. La educación, hoy, es una variable político-económica que forma parte de las situaciones críticas del capitalismo planetario y a la que se le exige que actúe adecuándose a las necesidades y exigencias de la economía capitalista.

Desde este punto de vista, existen dos ejes alrededor de los que se mueven las tendencias mundiales en educación: Por una parte la correcta producción de ciudadanostrabajadores- consumidores adecuados al mercado internacional y, por otra parte, la conversión de la educación en producto-servicio-negocio que proporcione beneficios directos al sistema¹. Es importante destacar que en el ámbito europeo la educación ha sido incluida dentro de los Servicios Económicos de Interés General (SIEG)² entrando plenamente en el las dimensiones de competencia a través de los artículos 147 y 148 donde se insta a los Estados miembros a que procedan a la liberación de todos los servicios. Por lo tanto y en esta dirección afirma Laval (2004) la educación mundializada, si llega a ser como está previsto, se sustraería de la esfera pública regida por la autoridad política para confiarla enteramente a las lógicas del mercado. Esto supone, como afirma Díez Gutiérrez

¹ Según la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, OCDE, el mercado de la educación representa un presupuesto anual mundial de treinta billones de dólares; el sector integra unos 50 millones de trabajadores y trabajadoras en el mundo y tendrían un mercado de 97 millones de 'consumidores', con proyecciones – según estudios en la materia- de 263 millones de estudiantes a nivel mundial en el 2025.

² Definidos como "los servicios correspondientes a una actividad económica que está abierta a la competencia" Esto incluye en principio todos los servicios públicos abiertos a proveedores públicos y privados. Se enumeran los servicios que están explícitamente excluidos del ámbito de aplicación de la Directiva: servicios que "persigan un objetivo de bienestar social", vivienda social, servicios a la infancia y a la familia, servicios financieros, servicios de salud, servicios audiovisuales, juegos de azar, servicios jurídicos, profesiones asociadas con el ejercicio de los poderes públicos (por ejemplo los notarios), servicios de transportes (excluidos los transportes funerarios), telecomunicaciones. Quedan en el ámbito de aplicación de la Directiva: la educación, la cultura, el transporte, distribución, suministro y almacenamiento de energía y gas, la distribución y el saneamiento de agua, el tratamiento de residuos, los servicios postales.

(2007), un proceso de privatización blanda y gradual del sistema educativo mediante la doble o triple red de centros educativos públicos, privados y privados concertados. Por otra parte, la incidencia en la realidad educativa de los sistema de indicadores que, como dice Teodoro, A. (2004:55) configura lo que “en el proyecto de Globalización *la agenda globalmente estructurada* se hace, sobretodo, contando como centro neurálgico los *grandes proyectos estadísticos internacionales*, y más particularmente, el proyecto INES (Indicators of Educational Systems), del Centre for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE”.

En este contexto, el presente artículo analiza los cambios que suponen para la Educación Secundaria Obligatoria en España la adecuación a través de su legislación y adaptación curricular a estos nuevos requisitos transnacionales.

1.1 Contextualización: La Educación Secundaria Obligatoria en España a partir de 1990

La enseñanza secundaria se originó históricamente con la aparición de la enseñanza media con una finalidad más prodepéutica para los estudios superiores que de prolongación de la cultura básica de la primaria.

A partir de la Segunda Guerra Mundial (algo más tarde en España), la educación secundaria se universaliza, pero es a partir de los 90 que se acelera el proceso por el fenómeno de la globalización económica y financiera, los nuevos medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE-1990) fue la encargada de esta universalización de la educación obligatoria, comportando, además, elementos innovadores en cuanto a la estructura del sistema educativo, sus etapas y enseñanzas, a las nuevas responsabilidades, a la autonomía de los centros y del profesorado, al desarrollo del currículo, y a la exigencia de evaluación del conjunto del sistema.

Su característica principal es que extiende la educación básica, obligatoria y gratuita hasta los 16 años³, reordena, además, el sistema educativo en su conjunto, reformando profundamente el currículo de las diferentes etapas; regula la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y la educación de las personas adultas. Establece, al mismo tiempo, una reforma de la formación profesional a la que trata de dignificar principalmente con la formación profesional de grado superior.

La LOGSE parte de cuatro supuestos que configuran los valores base de dichos cambios y que aquí presentamos brevemente: La igualdad de oportunidades, la comprensividad, el principio de integración y el constructivismo:

La igualdad de oportunidades. La educación obligatoria para todos los niños y niñas hasta los 16 años, ofreciendo las mismas posibilidades de acceso sin distinciones. El principio de igualdad de oportunidades es una conquista ética y una base política necesaria que siempre se asienta sobre la tensión del complicado equilibrio entre libertad e igualdad. En este marco, y en el contexto en el que surge la ley, la educación está destinada a promover este equilibrio.

La comprensividad, en el marco de la igualdad de oportunidades, resalta ese espacio común en el que alumnos y alumnas recibirán, de modo igualitario, la misma formación básica. La escuela comprensiva (también integrada, unificada o única) se asienta sobre un currículo común, en ella se imparte una misma enseñanza para todos los escolares, sin dejar por ello de respetar y atender las diferencias individuales.

La integración hace referencia al medio para la aceptación y asimilación de la diversidad, asegurando la igualdad de oportunidades a través de la individualización y la atención a las características personales de cada uno de los alumnos y alumnas. La LOGSE introduce en el ordenamiento jurídico el concepto de “necesidades educativas especiales”. Destacamos los aspectos que se tratan los Art. 36.1 y 37.1

³ La Ley General de Educación (LGE) de 1970, contemplaba como obligatoria hasta los 14 años, para quien no continuase el bachillerato, la formación profesional hasta los 16 años, edad mínima para acceder al mundo laboral.

Constructivismo, cuya visión deriva de los planteamientos piagetianos, como principio esencial diversas teorías⁴ sobre el desarrollo y el aprendizaje que se basa, de modo muy esquemático en: el aprendizaje como proceso activo, el aprendizaje significativo y el aprendizaje como interacción. Desde esta perspectiva, los contenidos de la educación y las capacidades cognitivas deben estar contemplados de modo equilibrado (Pozo, 2000). La perspectiva constructivista, idealmente, no solo se centra en las capacidades, sino también en los contenidos.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), promovida por el gobierno conservador del Partido Popular, introdujo importantes modificaciones en esta etapa de la Educación Secundaria. Intentando conservar la esencia en cuanto a los valores de la Ley de 1990, inicia lo que podríamos considerar una nueva vía de segregación al diseñar, en el tercer y cuarto curso de la ESO, diversos itinerarios formativos en función de las posibilidades del alumnado. La LOCE introducía también como novedad los Programas de Iniciación Profesional, destinados a alumnos mayores de 16 años que no hubieran alcanzado los objetivos de la etapa, a los que podían acceder también los alumnos de 15 años que no siguieran un itinerario formativo. Actualmente, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) se introducen cambios con respecto a las previsiones de la LOCE. La etapa sigue estructurada en cuatro cursos académicos comprendidos entre los 12 y 16 años de edad. Se organiza de acuerdo a los principios de educación común para todo el alumnado y de atención a la diversidad. Se reconoce a los centros autonomía para la organización de grupos y materias que mejor se adapte a las características del aluminado.

La visión curricular actual en la Educación Secundaria Obligatoria (4 cursos) es:

- Comunes de 1º a 3er curso: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales Geografía e Historia, Educación Física, lengua Castellana y Literatura, Lengua co-oficial y literatura (si procede), Lengua Extranjera, Matemáticas.

⁴ Coll, C, 1987, 1991; Carretero, 1993

- Obligatorias al menos en uno de los tres primeros cursos: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología.
- Comunes en 4º curso: Ciencias Sociales Geografía e Historia, Educación Ético- Cívica, Educación Física, lengua Castellana y Literatura, Lengua co-oficial y literatura (si procede), Matemáticas, Lengua Extranjera. Además tres de las siguientes: Biología y Geología, Educación Plástica y Visual, Física y Química, Informática, latín, Música, segunda lengua Extranjera.

Al finalizar el segundo curso todos los centros tendrán que realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos, con carácter informativo y orientador para los centros e informativo para las familias.

En cuanto a la materia “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”, se impartirá en uno de los tres primeros cursos de secundaria. Se estructura en cinco bloques y en ellos se apuesta por enseñar acerca de las relaciones interpersonales, derechos y deberes ciudadanos, las sociedades democráticas del siglo XXI y la ciudadanía en un mundo global.

En cuarto curso de ESO la materia se denominará "Educación ético cívica". Se estructura en seis bloques y pretende formar a los estudiantes sobre educación afectivoemocional, identidad y alteridad, los derechos humanos, ética y política, la democracia, los valores constitucionales, problemas sociales del mundo actual y la igualdad entre hombres y mujeres.

Los alumnos que elijan Religión podrán optar por la confesión católica u otras que tengan convenios con el Estado o estudiar una asignatura de Historia y Cultura de las Religiones. Para los que decidan no asistir a Religión en ESO se mantendrá la debida atención educativa.

Así, los aspectos a destacar en el análisis son:

- La LOE supone la re-fundición de las leyes anteriores (LOGSE, LOPEG, LOCE).

- Posee un fuerte carácter **autonomista** que permite a cada Comunidad Autónoma desarrollar su proyecto educativo.
- Da prioridad a las **competencias básicas: Lectura, escritura y matemáticas.**
- Posibilita una mayor **autonomía** pedagógica, organizativa y de gestión.
- La **diversificación curricular** se retrasa a cuarto curso de la ESO (como aconseja el informe PISA se producen mejores resultados en los sistemas educativos integradores que retrasan la segregación de alumnos).

En el siguiente cuadro podremos apreciar los cambios en cuanto a las horas de cada uno de los contenidos mínimos marcados por la Ley:

Materias	RD 1007/1991	RD 3473/2000	RD 1631/2006	Diferencia respecto 1007/1991
Ciencias de la naturaleza	230	230	230	=
C.S. Geografía Historia	300	300	280	-20
Educación Física	140	140	140	=
Educación plástica-Visual	105	70	105	=
Lengua Castellana	450	485	475	+25
Matemáticas	300	335	385	+85
Música	105	70	105	=
Tecnología	195	195	140	-55
Religión y otros	210	210	175	-35
Educación para la ciudadanía	---	---	70	+70
Optativas	(2) 170	(2) 170	(3) 210	+40
Total	2.655	2.656	2.736	+110

Numero de horas y diferencia para los aspectos básicos del currículo

Algunos aspectos de las reformas a debate: luces y sombras

Sigo a Bolívar (2004) al decir que la configuración de la Educación Secundaria en España ha sufrido un triple drama. En primer lugar, hacer leyes educativas del partido gobernante y no de Estado (es decir, buscando el consenso de todos los partidos), lo que ha motivado la alternancia legislativa. Este consenso no se ha logrado de momento. En segundo lugar, las leyes se han propuesto mejorar la educación, pero –como dice Torres R, M. (2000) – lo han hecho sólo como leyes “escolares” (limitadas a medidas en el sistema escolar), no “educativas” (dirigidas a

intervenir activa y socialmente en la comunidad). En tercer lugar, una confianza excesiva en las regulaciones administrativas por medio de reformas diseñadas técnicamente, cuando la investigación educativa lleva décadas poniendo de manifiesto (Fullan, 2002) que los cambios legislativos no provocan por sí mismos una mudanza de las culturas escolares y profesionales, menos aún de las condiciones sociales para llevarlas a cabo.

Como señala Varela (1991: 66):

A la hora de realizar un análisis de la ley LOGSE conviene pues preguntarse a qué interés responde, qué tipo de cultura privilegia, a qué grupos sociales beneficia, en fin, qué identidad y modos de vida se pretende instruir en nombre de una supuesta cultura y de unos proclamados intereses generales de la sociedad. No hay que olvidar que la LOGSE tiene lugar en el marco que algunos sociólogos han denominado una nueva revolución industrial en la producción y aplicación de las llamadas nuevas tecnologías que implican una remodelación del sistema de producción.

Otro tema de importante consideración es que la reforma fue diseñada por psicólogos. ¿Por qué quiere la política apropiarse de la psicología? ¿Qué tipo de sujeto pretende crear nuestro presente y futuro neoliberal?

Como comenta Hernández (2003: 435) el tipo de sujeto necesario para los principios neoliberales es competitivo, individualista, dotado, adaptable. Y para cubrir estas necesidades el constructivismo ofrece un “discurso legitimador” ya que gira en torno la primacía del desarrollo individual. De nuevo recurrimos a Varela cuando dice:

La construcción de sujetos creativos, innovadores, simpáticos y empáticos, llamados a alcanzar el éxito en los actuales tiempos. Lo que supone trabajar a las nuevas generaciones de forma todavía más diferenciada, de crear identidades muy diversificadas, de asignar y orientar destinos múltiples, se trataría, en suma, de producir escolarmente trayectorias sociales a partir de una nueva

evaluación "científica" de las pretendidas capacidades individuales".(Varela, 1991: 80).

Nos hacemos las siguientes preguntas, junto a Hernández (2003:436): ¿Por qué poner en un mismo paquete a Ausbel, Bruner, Piaget y Vygotski, haciendo ver que en el fondo sus planteamientos coinciden o se complementan cuando, por ejemplo, el constructivismo individual y filogenético de Piaget no puede coincidir, sino con un calzador ecléctico, con el constructivismo social y cultural de Vygotski ¿Y que tienen que ver todos estos autores con la teoría de la elaboración que sirve como organizador de la enseñanza?"

¿Puede parecer, el constructivismo de la reforma, un refrito interesado de teorías con la finalidad de la justificación de diseños instructivos, normativos, prescriptivos y reduccionistas de la enseñanza?

En 1971, Bernstein publicó: "Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo", que fue incluido en Knowledge and Control de Young, texto fundador de la Nueva Sociología de la Educación. Allí además de avanzar la teoría de los códigos del saber escolar, Bernstein delimitó el foco y la mirada de la Nueva Sociología de la Educación, al afirmar que:

La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera ha de ser público, refleja tanto la distribución de, poder como los principios de control social. Desde este punto de vista, las diferencias y el cambio en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento deberían ser una importante área de interés sociológico" (Bernstein en Young 1971: 47).

Y como señala Angulo (1994:76):

El Estado toma partido, políticamente, por una concepción determinada del currículo: cuestión que resulta, con respecto a dicho concepto, especialmente significativo ya que lo menos que podemos decir es que se trata, realmente, de un concepto

controvertido en la literatura especializada. Dicho de otra manera: una capitulación político-jurídica legítima, una opción conceptual, y por implicación, práctica.

Siguiendo la propuesta de Berstein, al trasladar el análisis del currículo y las tipologías a nuestro contexto español, vemos que en el sistema educativo anterior (LGE, 1970), en la EGB y el BUP, la clasificación y el enmarcamiento era fuerte, es decir, el currículo estaba centrado en unas asignaturas bien delimitadas. El profesor como autoridad en la materia estaba claramente distanciado del alumno que no participaba de la toma de decisiones. El proceso de diferenciación del alumnado venía dado por la desviación hacia la Formación Profesional o el Bachillerato (y el prestigio o no que suponía) según su capacidad. Ya en ese momento, la trilogía pedagogía, currículo y evaluación consignan la epistemología dominante que permanecerá durante parte del siglo XX y el presente siglo a través de su capacidad de designar y diferenciar surgiendo la alianza entre las disciplina académicas, exámenes académicos y alumnos capaces (Goodson, 2000).

En este contexto, el concepto clave implicado en el código curricular de colección europeo, que queda ejemplificado en el caso español, es la disciplina, enmascarada bajo un currículo que presentaba un saber compartimentado y un aprendizaje basado en la acumulación de conocimientos. Dado que el conocimiento y el currículo se realizan pedagógicamente dentro de un contexto social, se construyen en cada momento histórico, el currículo como disciplina está aliado al orden social a través de la diversificación, adecuación y capacidad, en ocasiones, segregadoras. En este caso, tal y como ilustra Bernstein:

Para la mayoría, la socialización en el conocimiento es la socialización en el orden, el orden existente, en la experiencia de que el conocimiento educativo es impermeable" (1988:92).

La influencia de los Organismos y Evaluaciones Transnacionales: OCDE-PISA

La principal estrategia contra el paro, afirma la OCDE, consiste en procurar que los jóvenes hayan adquirido, al finalizar su escolarización, las competencias, los conocimientos y los comportamientos que hacen que un trabajador sea productivo y empleable (OCDE, 1997:97).

Las necesidades sociales y educativas de la era moderna dieron paso al desarrollo de la teoría curricular que pretendía atender las nuevas necesidades de los sistemas educativos. Se introduce una mirada política sobre el currículo que lo irá desarrollando hasta convertirse, en si mismo, en una herramienta socio-política. Esto es, entender la selección de contenidos y la formación de habilidades-competencias como un problema del conjunto de la sociedad, no como un aspecto que corresponda dilucidar a una escuela en particular o, menos aún, a un profesor específico.

Los conceptos de calidad, eficiencia y la construcción del empleo como una categoría que orienta los fines educativos, reemplazaron las finalidades que la visión humanista de la educación había conformado en la filosofía kantiana de principios del siglo XIX. De esta manera el objetivo de educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana es reemplazada por “educar al ciudadano” y “educar para el empleo”, entre otros, esto es, educar para resolver los problemas de la sociedad.

De ese modo, los modelos neoliberales parecen poseer la capacidad de penetrar y moldear el imaginario social, la vida cotidiana, los valores que orientan nuestros comportamientos en la sociedad de un modo sutil y por diversas vías. Es más: la cultura de la globalización con hegemonía neoliberal está produciendo nuevas subjetividades y nuevos conceptos aceptados como únicos poseedores de la verdad.

Las políticas propuestas por los organismos internaciones están orientadas al mercado y al beneficio económico. Esto no es nuevo. El tema está en visibilizar las consecuencias que tiene el hecho de que la educación se haya convertido en una importante variable de la economía. Por ello, al analizar el significado y medidas que

toman las leyes educativas en España es imprescindible tener presente las líneas ideológicas hegemónicas en la sociedad española y en la Unión Europea. Por una parte, las neoliberales que impulsan, como decimos, los intereses de las corporaciones transnacionales capitalistas, por otras las conservadoras comprometidas en la reproducción de un modelo de sociedad clasista, sexista, racista y, frente a ellas, los movimientos de izquierdas comprometidos en luchas por mayores cotas de justicia social (Gimeno Sacristán, 2006).

Los organismos internacionales, muy especialmente la OMC, responsables de la imposición de la liberalización de mercados y privatización de los servicios públicos, proponen un abandono de la financiación pública en beneficio de una mayor respuesta del mercado, junto a una mayor apertura hacia mecanismos alternativos de financiación. Y la educación, como vemos, es uno de estos servicios. Este hecho solo de entrada se contradice con uno de los valores teóricos esenciales del sistema educativo español: la igualdad de oportunidades.

En este sentido comentado, el tema de la educación ha constituido parte del programa de la OCDE desde su fundación en 1961, desarrollando una labor que ha consistido en la recopilación y publicación de estadísticas relativas a los sistemas educativos. Sin embargo, a mediados de los años ochenta del siglo XX se constató que los datos eran incompletos, y la OCDE inició el 1988 el proyecto INES que creó un sistema internacional de indicadores de los sistemas educativos. Su primera versión vio la luz en 1992 y en los años siguientes se fueron ampliando y mejoran hasta el punto de crear el Proyecto PISA , precisamente para obtener sus propios indicadores de rendimiento, tras la negativa de la IEA a facilitarle los suyos elaborados a partir del programa TIMSS. Sobre la base de los indicadores de la OCDE muchos países han elaborado los suyos propios, como es el caso de España (INCE, 2000, 2002a). El objetivo final de estos estudios comparativos es la elaboración de informes de expertos que consagran su doctrina en forma de “recomendaciones” (Díez 2007:308).

El deseo de comparación internacional se ha instalado en algunas Comunidad Autónoma- Catalunya y el País Vasco, entre otros-, y han firmado convenios con la OCDE por los que se amplía la muestra de sus respectivos territorios y así

aparecerán en la publicación correspondiente a la aplicación realizada el 2003. Así mismo, Catalunya, por ejemplo, tiene desde 1996 sus propios indicadores, también sobre la base de los vigentes en la OCDE por lo que en su publicación anual siempre suele incorporar datos comparativos con los países de la OCDE y de la Unión Europea, y en sus estudios específicos del territorio también establece comparaciones con el conjunto del estado; otro tanto hacen otras Comunidades como Canarias (Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, 2000).

Estos informes estadísticos se convierten e imprescindibles y parecen justificar cualquier acción por parte de las autoridades nacionales, que se protegen detrás de los indicadores para justificar sus propios procesos de privatización y adecuación educativa a los requisitos que imponen las instituciones transnacionales en nombre de la competitividad y la calidad.

Como dice Hirtt (2003) los gobiernos socialdemócratas europeos inicialmente parecerían resistirse pero es más una imagen ya que se adecuan totalmente a estos criterios neoliberales en un determinado plazo de tiempo.

Sobre el tema de la privatización de la educación pública, prioritario para la economía neoliberal, el gobierno socialdemócrata se inició con el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) de Felipe González, se extendió en durante el gobierno del Partido Popular de José M^a Aznar y se mantiene con la vuelta del PSOE de Rodríguez Zapatero.

Así pues, analizando la presencia de centros privados de educación en Europa nos encontramos que:

- Menos del 10% de alumnos que acuden a centros privados: Alemania, Finlandia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Portugal, Reino Unido y Suecia.
- Entre el 10 y el 30%: Austria, Dinamarca y Francia
- **Entre el 30 y el 60%: Bélgica (Comunidades francesa y alemana) y España.**

- Más del 60%: Bélgica (Comunidad flamenca), Holanda e Irlanda.⁵

Por lo que parece evidente que un gobierno socialdemócrata no es garantía suficiente, o no tiene un peso específico, ante la tendencia del capitalismo neoliberal. Cuando el Consejo de la OCDE instituyó formalmente a PISA⁶ como programa en 1997, menos de la mitad de los entonces 29 países miembros se había decidido a tomar parte en él. Cuando se reunieron los primeros datos en PISA 2000, participaron 28 miembros, junto con otros cuatro en aquel momento y otros 11 que utilizaron los mismos tests en 2001. En PISA 2003 participaron todos los países miembros de entonces 30 y otros 11 más. En PISA 2006 contó con 56 participantes.

En este sentido, esta evaluación internacional define lo que es “éxito escolar”. Es decir va mucho más allá de una recolección de datos transmitiendo unos juicios de valor que dejan de lado cualquier otro planteamiento o ideología pedagógica. Estos informes deberían ocasionar un profundo debate democrático sobre quién decide qué en educación. Una cita clarificadora:

Me he quedado estupefacto por la aceptación sin espíritu crítico de las evaluaciones internacionales en este país. Me parece que ciertos investigadores y especialistas en psicometría, por otra

⁵ Eurydice 2000b: L'enseignement privé/on-public dans les états membres de l'Union Européene

⁶ PISA 2006 abarca las áreas de *competencia lectora, matemática y científica*, atendiendo no tanto al dominio del currículo escolar como a los conocimientos y las habilidades más importantes y necesarios para la vida adulta. El énfasis recae en el dominio de procesos, la comprensión de conceptos y la capacidad para desenvolverse en diversas situaciones dentro de cada área. **Métodos** Las pruebas son escritas y la duración total de la evaluación es de dos horas por alumno. Los ejercicios combinan las preguntas de elección múltiple con otras en las que los alumno deben elaborar sus propias respuestas. Las preguntas se organizan en unidades basadas en un pasaje escrito que plantea una situación de la vida real. En total, la duración de las pruebas de evaluación es de 390 minutos, durante los cuales distintos alumnos realizan diversas combinaciones de ejercicios. Los alumnos responden a un cuestionario contextual, cuya duración aproximada es de treinta minutos, en el que suministran información sobre sí mismos y su entorno familiar.

Los directores de los centros de enseñanza, por su parte, responden a un cuestionario de 20 minutos de duración sobre sus centros. **Ciclo de evaluación** La evaluación tiene lugar cada tres años, de acuerdo con el plan estratégico vigente, que se extiende hasta el año 2015. Cada uno de esos ciclos analiza en profundidad un área principal, a la que se dedican dos tercios del tiempo de evaluación; de las otras áreas se obtiene un perfil sumario de habilidades. Las principales áreas han sido la *competencia lectora* en 2000, la *competencia matemática* en 2003 y la *competencia científica* en 2006. **Resultados** Un perfil básico de los conocimientos y las habilidades de los jóvenes de 15 años. Indicadores contextuales que relacionan el rendimiento con las características del alumno y del centro. En 2006 se hará también hincapié en la evaluación de las actitudes de los alumnos hacia la ciencia. Indicadores de tendencia que muestran la evolución de los resultados en el tiempo. Una valiosa base de conocimientos para el análisis y la investigación de las políticas educativas.

parte competentes, abandonan toda facultad crítica cuando se trata de datos de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) –los trabajos TIMSS y PIRLS– o de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)- PISA. Para decirlo de manera técnica, se vuelven gagás. Está claro que existe una presión política para aceptar estos trabajos, pero veo también ahí una pequeña industria resplandeciente de la cual depende un cierto número de carreras (Bracey, 2005).

Las características de PISA que producen un profundo efecto en los sistemas educativos son los siguientes (Bottani, N., 2006):

La periodicidad trienal de las pruebas: Esta periodicidad pone bajo presión a los sistemas educativos: “Qué más da, mientras haya resultados, que los políticos que deciden, desean. Sin el acuerdo, el apoyo o la neutralidad benévola de los políticos que deciden, que por otro lado pagan los costes del estudio, la OCDE no hubiera podido realizar su programa.” (pág 82)

La coherencia diacrónica de las pruebas: Fija inicialmente la periodicidad de las pruebas, por lo que un sistema educativo debe participar un mínimo de 12 años (por ejemplo, la competencia lectora del 2000 tardará nueve años en volver a ser evaluada): “Esta estrategia permite a la OCDE asegurarse el compromiso de los países (¡los clientes!) por un largo periodo de tiempo, obligándoles a participar en la encuesta y a pagar esta participación durante 12 años para sacar en contrapartida el pleno beneficio de la participación al programa. Por supuesto, nos podemos retirar del programa, pero en este caso perderíamos la ventaja ofrecida por la posibilidad de realizar comparaciones a largo plazo.” (pág-83)

Concentración sobre tres dominios: Comprensión lectora, matemáticas y cultura científica a través de la prueba escrita: En primer lugar, deberíamos preguntarnos si el tipo de pruebas que realiza PISA son las adecuadas. Distintos autores (Bernstein, 1971; Broadfoot, 1979; Perrenoud, 1981; Noizet y Caverni, 1983)

han apuntado que, en parte, el fracaso escolar está originado por los mismos procedimientos utilizados para valorar el trabajo y las producciones de los alumnos:

Una población bien definida: alumnos y alumnas de 15 años, La opción de dar preferencia al grupo de edad como criterio de composición de la muestra evaluada en vez del curso, presenta otra particularidad que es contradictoria con uno de los objetivos que pretende PISA. En efecto, la elección del grupo de edad de 15 años se justifica por el hecho de evaluar las competencias al final de la escolaridad obligatoria, estimando que la mayoría de los jóvenes de los países de la OCDE completan su escolaridad obligatoria a la edad de 15 años. Pero, esta suposición no es del todo correcta. Posiblemente la otra opción hubiera sido tomar como muestra los alumnos del último curso de educación obligatoria, pero es mucho más compleja la gestión.

Pruebas centradas en competencias y no en el currículo escolar: PISA no analiza currículos. “La estructura y la organización de los programas de enseñanza es un rompecabezas para los «comparativistas». PISA resuelve las dificultades apartándolas. Las pruebas de la OCDE no se centran en los programas sino en las competencias o aptitudes juzgadas indispensables para llevar una existencia autónoma e independiente en las sociedades democráticas con una economía de mercado.” (pág-85). Las pruebas PISA han sido concebidas como pruebas “currículo free”, sin entrar en polémicas curriculares y valorando las competencias⁷ que cualquier ser humano de 1 años debe tener para su vida de adulto:

La ambición de la OCDE es llegar a medir de manera apropiada el stock de capital humano de un país. PISA marca así un giro con respecto a los estudios anteriores a gran escala. Consagra el hecho de que la evaluación de conocimientos y contenidos escolares no es en sí suficiente. El programa PISA transmite un nuevo mensaje, esto es, que la eficacia de los sistemas de enseñanza no se mide con respecto a la enseñanza y a la adquisición de conocimientos, sino por evaluaciones centradas en

⁷ los conocimientos, cualificaciones, competencias y otras cualidades que posee un individuo y que interesa al bienestar personal, social y económico

el desarrollo del capital humano. Los parámetros para evaluar un sistema ya no son internos al sistema, sino externos (pág- 86).

Politización del programa de evaluación: Las evaluaciones ponen bajo presión al sistema educativo y provocan una serie de reacciones, muchas de ellas por ver, como los comportamientos de adaptación

El impacto de PISA en la Educación Secundaria en España

No cabe ninguna duda que la aparición de los informes PISA crean expectación en España. Rápidamente vemos como un desastre nuestro sistema educativo. Y esto a pesar de la afirmación de Pajares (2005:104) sobre los resultados “mediocres en cuanto excelencia pero notables en cuanto a equidad”.

La reflexión debería ir por otro lado. Cabe destacar el aislamiento de las disciplinas dentro del currículo de secundaria, es decir, la concepción academicista del currículo que es, además, organizado a partir de los libros de texto.

Esta orientación representa un cambio en las metas y los objetivos de los propios currículos, que de forma creciente están preocupados con lo que los estudiantes pueden hacer con lo que aprenden en la escuela y no meramente si pueden reproducir lo que han aprendido (OCDE, 2004: 20).

El primer informe PISA-2000 llegó a España cuando gobernaba el Partido Popular y se estaba con la LOCE (Ley de Calidad). El impacto del informe sobre la contrarreforma se centró en: la conveniencia o no de las repeticiones de curso en función de los suspensos, y de las agrupaciones de alumnos por capacidades o motivación para el aprendizaje. (La LOCE había introducido por itinerarios curriculares según capacidades de los alumnos). En España, de hecho, no se realizó ningún estudio en profundidad sobre esos resultados⁸ Como dice Hernández (2006:360):

⁸ en Alemania se creaba un debate social –y político sobre el tipo de enseñanza que se estaba impartiendo en las escuelas de secundaria, en Francia la discusión se veía acompañada por la realización de diversos estudios, como el de Bautier, Crinon, Rayou y Rochex (2004), con el propósito

Se perdió entonces, y esperemos que no se pierda ahora de nuevo, la oportunidad de poner en relación una reforma que mediaba una visión del currículo considerado como un conjunto de asignaturas que contenían unas informaciones y algoritmos que los alumnos tenían que reproducir en los correspondientes exámenes, con un informe cuyo «principal objetivo» no era «averiguar el grado de aprovechamiento escolar en esas materias (Lectura, Matemáticas y Ciencias), tal y como están definidas en los currículos de los distintos países, sino que busca evaluar hasta qué punto los jóvenes pueden usar sus habilidades y conocimientos adquiridos para enfrentarse a los retos de la vida adulta (Pajares, 2005, p. 13).

En cambio, se procedió a promulgar el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre donde se incrementaban las horas destinadas a Lectura y Matemáticas evitando debates más profundos, por ejemplo, el proceso de enseñanza-aprendizaje:

En el caso español, como también sucede en el francés, al que se refiere el estudio de Osborn et al. (2003), las clases están diseñadas «para ser funcionales más que estimulantes», más relacionadas con los valores del intelectualismo y estrictamente dirigidas a los estudiantes como estudiantes», lo que se refleja también en «la fuerte compartimentalización que caracteriza el aprendizaje en españoles) «tienen menos autonomía en la clase, en las elecciones de su aprendizaje y menos oportunidades de ser consultados por sus profesores». «El énfasis en Francia (como en España) está en el cognitivismo y el intelectualismo y se refleja en la percepción de los estudiantes Francia» (y en España). Los estudiantes franceses (como los de que la escuela es un lugar

de «comprender las lógicas y las configuraciones lógicas que subyacen a las respuestas fuertemente diferenciadas, y sin duda diferenciales, de los jóvenes de 15 años a las pruebas escritas de la evaluación PISA». En Dinamarca, un país de resultados similares a los de España, «se encargó una revisión de sus políticas educativas en relación con aquellas áreas en las que Finlandia obtenía según PISA unos resultados claramente superiores (OECD, 2004) [...] [En] Australia y Canadá se han embarcado en un estudio longitudinal para evaluar en qué habilidades, actitudes y motivaciones de los alumnos con respecto al aprendizaje en la escuela configuran su trayectoria formativa y profesional posterior» (Schleicher, 2005, p. 6). (Hernández, 2006: 359)

donde son vistos más como alumnos, y menos como personas, donde el sentido del humor no parece tener un lugar en el proceso académico y la adquisición del conocimiento tiene prioridad sobre ayudar a encontrarse bien como grupo» (Osborn et al., 2003, pp. 11130-137; en Birbili, 2005, pp. 315-316) (Hernández 2006: 362).

El segundo informe PISA-2003, que se publicó en España en el 2004, llegó en el momento de cambio político. El Partido Popular (PP) perdió las elecciones de marzo y las ganó el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) que decretó el paro de la implementación de parte de la LOCE. Hasta la aprobación de la LOE (2006) se mantuvo la ley anterior (LOGSE) y que dice en su preámbulo:

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. (...)El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con sus socios de la Unión Europea. En algunos casos, la situación educativa española se encuentra cercana a la fijada como objetivo para el final de esta década. En otros, sin embargo, la distancia es notable. La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume.

Los principales cambios que se han dado en la LOE a nivel curricular que siguen la línea propuesta por el informe PISA son:

- **Diseño curricular por competencias.** Se organiza el currículo entorno al concepto competencia, desaparece la palabra “asignatura” y se utiliza “materia”

- **Incremento de horas:** ver cuadro nº5. Se incrementen las horas de lectura y matemáticas con relación a la LOGSE.
- **Asignatura de Educación para la Ciudadanía:** Recomendación del Consejo de Europa a todos los sistemas educativos de la inclusión de la enseñanza sobre ciudadanía y valores democráticos como asignatura o transversal. En España su enseñanza es como materia.

A modo de conclusión: Quién decide qué en educación. Algunos riesgos de los sistemas de indicadores en la educación

La falta del consenso social sobre educación junto a la ausencia de una reflexión más allá de lo visible en cuanto a lo que ocurre en estos procesos de modernización indiscriminada, dominada en demasiadas ocasiones por organizaciones económicas, provocan situaciones paradójicas, posiblemente causadas por la poca participación del profesorado en la implementación de las reformas o, mejor dicho, el diseño de la reforma prescindiendo del profesorado (Montané y Olivé, 2007). Se han detectado nuevas formas de clasificación del alumnado, muy especialmente en la secundaria obligatoria, a través de la formación de grupos homogéneos en un mismo curso y recluyendo a los alumnos conflictivos en Unidades de Adaptación Curricular. En este contexto, definir de nuevo quién decide qué en educación se convierte en una prioridad, ya que, seguir la opción de atender únicamente los informes evaluadores internacionales tiene un efecto inmediato sobre el currículo cuyas consecuencias están por valorar. Por ejemplo, como dice Sancho:

A las pruebas escritas se les ha criticado: (a) por corromper el proceso de la enseñanza y aprendizaje mediante la proposición de motivaciones externas, las notas, al propio aprendizaje; (b) por su falta de validez, dado que no siempre sirven para lo que realmente dicen servir ni miden lo que pretenden medir; y (c) por su falta de fiabilidad. Un mismo examen puede ser valorado de manera diferente por distintas personas e incluso por la misma si lo corrige en situaciones distintas. Esta falta de fiabilidad también puede aplicarse a las realizaciones de los estudiantes, que pueden llegar

a los mismos resultados mediante procesos de razonamiento o actuaciones de muy distinta índole (Sancho 2006:75).

Así pues, los expertos en educación y currículo debemos atender los posibles riesgos que implican los sistemas de indicadores (siempre teniendo presente que su correcta y justa utilización es positiva), teniendo presente que suponen:

En primer lugar, una ilusión de un análisis comparado. Al tratarse de indicadores meramente cuantitativos, no explican de modo alguno los fenómenos que intentan analizar.

Un error muy común es creer que los informes PISA identifican las causas de las diferencias entre los países. No es así, en buena parte por la dificultad de explicar diferencias tan pequeñas. Cuando, por ejemplo, los informes representan gráficamente la relación entre gasto por alumno y aprendizaje, lo que se ve es una línea ligeramente ascendente. Pero un examen más atento permite ver de inmediato que la pendiente se debe a un par de países (México sobre todo) y que sin esos países la línea es más bien horizontal, ¿significa que no hay relación entre gasto educativo y aprendizaje de los alumnos?

En segundo lugar, una adecuación, disminución y fragmentación de contenidos educativos: Se priorizan aquellos contenidos que servirán para pasar los test de evaluación y se trivializan los contenidos culturales. Se entra en un sistema de “conocimiento bancario” (Freire). Se refuerza el aprendizaje memorístico. Favorece la intervención burocrática por la obsesión de los test de control donde el conocimiento social, el proceso la crítica y la reflexión no se evalúan.

En tercer lugar, una Marginación de las culturas tradicionalmente invisibilizadas y las diferencias: Las mujeres, los y las homosexuales, las personas con deficiencias, las desigualdades, las diferentes culturas, el racismo, las culturas juveniles. Son aspectos que continúan siendo no considerados en pos de una uniformidad global. Los indicadores no son neutrales, dan importancia a unos aspectos despreciando otros. Se van formando guetos en determinados centros de determinados barrios.

En cuarto lugar, una cierta injusticia curricular: El concepto “justicia curricular” fue acuñado por Gimeno Sacristán y hace referencia a la exigencia que se tendría que tener con todos aquellos alumnos y alumnas que, de un modo u otro, son expulsados del sistema educativo a través de las Unidades de Adaptación Curricular o cualquier otro sistema que los aparte y no se les atiende con todas las garantías a su desarrollo global. Cualquier sistema de indicadores que afecte a la educación posee un efecto uniformador, que iguala en función de resultados académicos en áreas delimitadas por lo que tiende claramente a perjudicar a colectivos de personas que no son consideradas igual de “capaces”.

En quinto lugar, un regreso de didácticas tradicionales: Los indicadores no sólo pueden llegar a dirigir un sistema educativo, sino que además pueden tener un efecto en la “micropolítica” didáctica en el sentido de que se premien aquellas prácticas que lleven a rápidos resultados (una pedagogía por objetivos ya caduca). Un trabajo más rico, pero más lento, que trabaje con habilidades complejas puede ser desbancado por una nueva tendencia cuantitativa y tecnocrática.

En sexto lugar, una primacía de los libros de texto: Los libros de texto como guía de los conocimientos determinados como importantes por las administraciones educativas se refuerzan con los procesos de evaluación. Manuales preparados exclusivamente para pasar con éxito los test.

En séptimo lugar, la posible creación de los ranking de centros: Es previsible que el ranking de sistemas educativos baje de nivel y llegue a producirse un ranking de centros que posibilite a los padres (de determinada clase económica-social) matricular a sus hijos e hijas en los mejores lugares. Es decir, que la segregación y la clasificación de “buenos” y “malos” sea pública asimilando la educación a cualquier servicio. Esto no sólo aumentaría las desigualdades sociales y de oportunidades, sino que se establecería como un elemento de presión y control sobre el profesorado.

En octavo lugar, el determinismo en la era de la complejidad: Esta modalidad de evaluación basada en pruebas estandarizadas, con tiempos de respuesta

controlados nos remite al más puro positivismo y conductismo (estímulo-respuesta) desterrando otras concepciones educativas por las que se ha luchado durante largos años. Por lo tanto, ignora el informe realizado por Edgar Morin en el año 96 para la UNESCO, sobre los siete saberes necesarios para la Educación del futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo Rasco, F. (1994). **El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español**, en: Cuadernos de Pedagogía. n.º 222: 74-83.

Apple, M. (2006): **Educación, política y transformación social**. Opciones Pedagógicas, 32-33, p-54-80

Bolívar, A. (2004): **La educación secundaria obligatoria en España**. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, nº1 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>

Bernstein, B. (1988): **Acerca de la clasificación y del marco del conocimiento educativo. En Clases, códigos y control**. Volumen 2. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal [primera edición en inglés de este volumen de 1975].

Bottani, N. (2006): **La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador**. Revista de Educación. Número extraordinario 2006. pág 75-89

Bracey, G.W. (2002) **Sobre pruebas y mediciones de aprendizaje: un breviario para la “alfabetización evaluativa”**. Lima, Preal y Grade

Broadfoot, P. (1979): **Assessment, Schools and Society**. London, Methuen.

Díez Gutierrez, E.J. (2007): **La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación**. Barceloana: Ed. Roure

Fullan, M. (2002). **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro.

Gentili, P. (1997): **Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública**. Buenos Aires: Losada

Gimeno Sacristán, J. (2006). **La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar**. Madrid: Morata.

Goodson, I. (2000): **El cambio en el currículum**. Barcelona: Octaedro

Hernández, F. (2003): **El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales**. Rev. Educere, vol7 nº 23. Venezuela.

Hirt, N. (2003) **Los nuevos amos de la escuela**. Publidisa. Sevilla. Laval, C. (2004): **La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública**. Barcelona. Paidós

Montané, A. y Olivé, C. (2007): **El profesorado y las reformas educativas de la educación secundaria obligatoria en un mundo globalizado**. En prensa.

Noizet, G.; Caverni, J. P. (1983): **Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans d'échec scolaire**, en *Revue française de pédagogie*, 62, pp. 7-20. OECD: (2004): *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. París, OECD, 2004.

Pajares, R. (2005): **Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años**. Madrid, INECSE.

Perrenoud, P. H. (1981): «**De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evolución de la norma en una enseñanza indiferenciada**», en *Infancia y Aprendizaje*, 14, pp. 19-50.

Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coords.). (2000). **Decálogo para el futuro**. Tema del mes en *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 49-79.

Sancho, J.M (2006) **Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso**. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2006 p-171-193

Teodoro, A. (2004): **Polítiques educatives i noves formes de govern**. Valencia: Ed. Crec. Torres, R.M. (2000). *Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe*. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional. Documento en <http://www.rinace.org/> (Biblioteca virtual).

Varela, J. (1991) **Una reforma educativa para las nuevas clases medias.** Archipiélago nº6, p-65-71.

Young, M. (1971) (Ed.): **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education.** Londres: Collier-Macmillan.

Legislación:

Ley General de Educación de 1970 (LGE)

Ley 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE)

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio

Real Decreto 1995, de 2 de junio

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE)

Real Decreto 831/2005, de 27 de junio

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre

Webgrafía:

Eurydice (1997a). La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración. Bruselas: Eurydice. On line: http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm

Eurydice (1997b). Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994). Bruselas: Eurydice. On line: http://www.eurydice.org/Publication_List/En/FrameSet.htm

Eurydice (2002-3): La Profession enseignante en Europe: Profil, métier et enjeux. Secondaire inférieur général. I. La formation initiale. II: Offre et demande. III: Conditions de service, y IV Résumé et analyse contextuelle. Bruxelles: Eurydice. Se pueden obtener en <http://www.eurydice.org/>

Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000. MEC.: <http://www.ince.mec.es/pub/eeso2000.pdf>

Marc conceptual de l'educació secundària obligatòria 2006: http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec/docs/marceso2006.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia .1990. Ley de Organización del Sistema Educativo (LOGSE). MEC 1990. Madrid. http://www.mec.es/mecd/atencion/educacion/hojas/E_SistemaEduc/e-1-4.htm

OCDE- Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo www.oecd.org/

OCDE- Web de Ministerio de Industria Español <http://www.ipymemityc.es/IPYME/es-ES/UnionEuropea/OCDE/>

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), este texto científico publicado em periódico eletrônico deve ser citado da seguinte forma:

MONTANÉ, Alejandra. Impacto de las Evaluaciones Internacionales en las políticas curriculares: La Educación Secundaria Obligatoria en España/ The impact of international evaluations on curricular policies: Obligatory Secondary Education in Spain. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 1, abril 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: