

¿Es posible una escuela democrática y participativa con la LOMCE?

Are democratic and participatory schools possible with the Organic Law for the Improvement of Educational Quality (LOMCE)?

Díez Gutiérrez, Enrique Javier. *Facultad de Educación. Universidad de León **

* Datos de contacto: +34 678802722 | enrique.diez@unileon.es

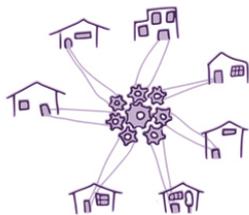
Resumen

La nueva reforma educativa, la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa supone la práctica eliminación del funcionamiento democrático y participativo de los centros educativos, contradiciendo el artículo 27 de la Constitución. Esta reforma plantea un modelo de autonomía de los centros que rompe con toda la cultura de colaboración y participación necesarias para que la labor educativa tenga éxito. De hecho, como se puede constatar en el análisis de su desarrollo que el consejo escolar queda relegado a funciones meramente consultivas, lo que conlleva arruinar la poca "democracia participativa" que quedaba en los centros de Enseñanza, mientras que las funciones decisorias pasan a ser competencia de un director o directora, nombrado directamente por la Administración y no por su comunidad educativa mediante elección democrática. El centro pierde la opción de intervenir en lo que ya era solo un concurso de méritos. Le queda un escaso 30% (ahora es un 66%). Por si fuera poco, la mitad de ese 30% será del Claustro y ni siquiera se obliga a que el resto sea del Consejo escolar. El modelo jerárquico y piramidal de decisión que plantea la nueva ley, parece que no potenciará una dinámica participativa dentro del centro, sino que, por el contrario, lo más fácil es que genere un clima burocrático y autoritario, justamente lo contrario que recomiendan todas las investigaciones sobre liderazgo y organización educativa (Bolívar Botía, 2010).

Palabras clave: *Escuela democrática, participación educativa, LOMCE, legislación educativa, organización escolar.*

Resumen en inglés

The new educational reform, the Organic Law for the Improvement of Educational Quality, involves the almost total elimination of democratic practice and participation in schools, in contradiction to Article 27 of the Constitution. This reform introduces a model of school autonomy that negates the culture of collaboration and participation necessary for successful education. In fact, as can be seen in an analysis of its implementation, the role of the school council has been relegated to a merely advisory function, eradicating the little "participatory democracy" remaining in schools, whilst responsibility for decision-making functions has been transferred to head teachers, appointed directly by the authorities rather than by the educational community through



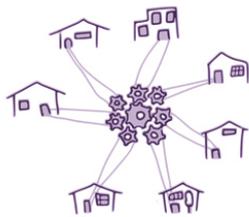
democratic election. Schools have lost their power to intervene in what was once a merit-based appointment. They are now left with a scant 30% of the vote, whereas previously it was 66%. Furthermore, half of that 30% corresponds to the staff council and it is not even obligatory that the rest should correspond to the school council. The pyramidal and hierarchical decision-making model introduced by the new law does not seem to promote a participatory dynamic within the school, but on the contrary, will generate a bureaucratic and authoritarian climate, precisely the opposite to what all research on educational leadership and organisation has recommended (Bolívar Botía, 2010).

Palabras clave en inglés: *Democratic school, educational participation, LOMCE, education legislation, school organisation.*

Introducción

Esta Ley se gestó ya de una forma no participativa y antidemocrática. Poco se puede esperar, pues, en este sentido de una propuesta legislativa que no es coherente con estos principios. El debate anunciado de la Ley se redujo a una consulta on line mínima y trucada: facilitar una dirección de correo electrónico a la que enviar sugerencias o críticas, sin confrontarlas ni debatirlas en foros abiertos y plurales. Y ha sido el propio Ministerio quien ha decidido cuáles eran consideradas y cuáles no, sin hacer públicas siquiera las que ha recibido. Se rompió así, desde el inicio, toda posibilidad de debatir pública y abiertamente sobre los problemas concretos y deficiencias de nuestro sistema educativo para poder tomar las medidas adecuadas a corto y medio plazo. El Ministerio de Wert hurtó del debate público algo que concierne a toda la ciudadanía y que requiere, además, contar con las voces y aportaciones de expertos y de la propia comunidad educativa. Suprimió de facto la posibilidad de iniciar siquiera un debate participativo y democrático que involucrara a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general.

Pero es realmente difícil plantear una escuela democrática y participativa cuando los valores hacia los que apunta esta Ley definen una concepción de la educación que antepone las necesidades de los mercados a la formación integral de niñas y niños, y a la construcción de una sociedad más justa y cohesionada. De hecho la educación, tal como expresa su preámbulo se entiende como un factor dependiente de los procesos económicos y que debe enfocarse a potenciar esos procesos. Se afirmaba así en el primer borrador de la normativa que “la educación debe entenderse como motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país [...] para competir con éxito en la arena internacional [...] representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global”. Por eso, no es de extrañar que términos como “mercado”, “competitividad”, “resultados”, “rendimiento económico”, sean los que marcan el horizonte de lo que por educación entiende la LOMCE (Ciudadan@s por la Educación Pública 2012)

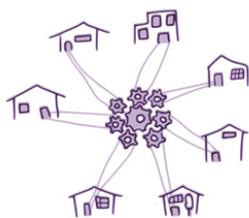


Hacer una reforma educativa con la idea de formar trabajadores competitivos en el mercado local y global, no es simplemente una forma estrecha de entender la educación sino que es una inversión completa de los principios y valores en que se fundamenta nuestro sistema educativo: formarse como profesional es algo necesario pero subordinado a la prioridad fundamental de cualquier sistema educativo, formarse como persona y ciudadano o ciudadana crítica para avanzar en la construcción de una sociedad más sabia, justa y cohesionada.

Pero es igualmente difícil plantear una escuela democrática y participativa con una filosofía profundamente competitiva como la que plantea esta Ley donde la educación se concibe como una carrera constante de obstáculos y superación de pruebas y reválidas al final de cada etapa. Este tipo de reválidas centran la enseñanza, sobre todo en esos cursos, no en cooperar, participar y democratizar la enseñanza, sino en “preparar para los exámenes”, para que el alumnado obtenga buenos resultados en las mismas y el centro no baje en el ranking. Se tiende a enseñar focalizándose en los contenidos y procedimientos que en el examen se piden, que se vuelven el eje del contenido del currículo: lo que se mide es lo que importa (Inzunza, 2009). Pero aprender “para superar una prueba”, como sabe cualquier estudiante, no es lo mismo que aprender para el dominio y la comprensión de una materia (Angulo 2012; Stake 2006; Stobart 2010; Gimeno Sacristán 2012).

Apuesta así por un modelo de enseñanza basado en la presión del examen, frente a un modelo educativo más centrado en las necesidades y motivaciones del alumnado, donde la participación y la elaboración colectiva podrían tener espacio. Es lo que el PP entiende por “cultura del esfuerzo” y “carrera meritocrática” y competitiva por la excelencia de los triunfadores. En vez de buscar estrategias y formas de motivar y entusiasmar al alumnado por el conocimiento y el aprendizaje, se concibe la educación como un camino de penitencia y sufrimiento, trufado de pruebas y exámenes continuos, que convierte la educación en un auténtico viacrucis recuperando el espíritu franquista de la “letra con sangre entra”, en el que las condiciones culturales y socioeconómicas familiares van a ser determinantes del éxito escolar. Además la aplicación de estas reválidas puede suponer un aumento del abandono y el fracaso de un sector de la población escolar.

Como podemos ir constatando, al analizar esta Ley, el modelo que abandera es justamente el contrario a la democracia y la participación educativa. Ya no sólo por enfoque, sino incluso por su enfoque de los contenidos y el control del curriculum que establece, cercenando la capacidad de autonomía pedagógica del profesorado y de los centros educativos. Reducir el número de asignaturas y centrar la carga lectiva en unos contenidos mínimos, como plantea esta Ley, es lo que se viene llamando en la terminología neoconservadora “volver a lo básico”, un eufemismo neocon para justificar itinerarios devaluados dentro del período obligatorio, con unos contenidos mínimos y elementales.



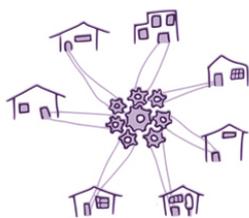
Esta medida corresponde al modelo de la época industrial del XIX en la que se impartía unas pocas asignaturas que se consideraban necesarias para “triunfar” en la vida laboral, relacionadas con el conocimiento “útil” y necesario para trabajar en la industria. Otras importantes áreas creativas e innovadoras del conocimiento son desechadas en aras de la utilidad laboral futura. Reducir estas áreas de conocimientos no hará sino empobrecer la educación y la cultura de los jóvenes, que seguirán recibiendo las mismas enseñanzas que sus abuelos.

Se trata así de sacrificar unos contenidos abiertos, globales y complejos, para centrarse en preparar futura mano de obra laboral, dotada con meros conocimientos instrumentales básicos, para acceder a un mercado laboral precario y en constante rotación. Es lo que Berlusconi resumió con el lema de las tres “ies”: “Inglés, Internet, Impresa” (traducido en España, este último, por “espíritu emprendedor”). Así las enseñanzas más creativas como las artísticas – musicales, plásticas y visuales– pasan a ser enseñanzas de categoría inferior, desapareciendo prácticamente del currículo. Sólo quienes logren superar todas las reválidas que se pretenden imponer podrán acceder a unos contenidos formativos más completos y cualificados, dirigida a cubrir empleos técnicos intermedios o a puestos directivos (quienes puedan pagarse las nuevas tasas escandalosas de los másteres universitarios).

Plantear que la solución a los problemas de aprendizaje en cualquier materia se encuentra en el incremento de sus horas lectivas, contradice no sólo los propios datos manejados por el Ministerio sino los resultados de las investigaciones internacionales (Angulo, 2012; Sahlberg, 2010). Con unas horas prácticamente similares en las instrumentales y con muchas menos horas lectivas totales Finlandia obtiene muchos mejores resultados en las pruebas PISA que España. Por eso la diferencia en los resultados en la puntuación PISA no se encuentra en más horas de matemáticas, sino en cómo se enseñan y en qué contexto se aprenden (Feito, 2008).

Pero el control del currículo se extiende a un modelo de recentralización de la parte que se asigna al Estado dotándole de “un mayor porcentaje a la hora de definir el currículo a impartir”, entre un 65 por ciento y un 75 por ciento, reduciendo aún más la autonomía de las Comunidades Autónomas. Esto supone un intervencionismo estatal, un dirigismo político y un sistema con menos autonomía y menos libertad de enseñanza, apostando por la uniformidad desde un claro enfoque marcado por la agenda ideológica del PP.

La segunda estrategia de recentralización y recorte de la autonomía pedagógica se basa en las evaluaciones a nivel nacional que “señalarán de forma clara cuáles son los niveles de exigencia”, suprimiendo así la auténtica autonomía de los centros, convirtiéndola en una autonomía capturada por los resultados y rendimientos medidos por las pruebas estandarizadas que se vayan a aplicar (Madaus, Russel y Higgins 2009). Porque, como reflejan todas las investigaciones en este campo, “tal como evalúas así enseñas” y estas evaluaciones centralizadas marcarán y uniformizarán profundamente los contenidos relevantes que van a ser enseñados.



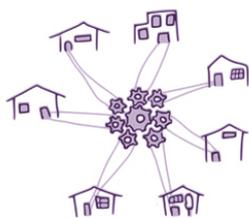
La participación y democracia en la definición de los contenidos a desarrollar se hace imposible cuando se marca como filosofía controlar los contenidos desde la Administración, estableciendo en el Art. 6.3 que “las administraciones educativas desarrollarán los contenidos comunes y podrán establecer directrices pedagógicas, reconociendo en todo caso cierto grado de autonomía a los centros educativos”.

Se recorta así la autonomía pedagógica de los centros y la capacidad de adecuación de los contenidos y directrices pedagógicas al contexto escolar y social del centro, mostrando, de nuevo, una clara desconfianza en la capacidad profesional del profesorado y de las comunidades educativas, volviendo a establecer “currículos a prueba del profesorado”.

Pero si seguimos profundizando en su análisis, vemos cómo los itinerarios que plantea esta reforma educativa son la vía para seleccionar y clasificar cuanto antes al alumnado, desgajándolo del tronco común en educación. Itinerarios que son una restauración de la LOCE de Aznar y que no conducen a reducir el abandono y el fracaso escolar, como se pretende hacernos creer, sino a eliminar progresivamente la igualdad de oportunidades y la formación común durante la etapa obligatoria. Cómo podemos plantear la democracia y la participación educativa en este contexto.

Parte de algo consabido, todo el mundo tiene talentos, pero especifica que éstos son de distinto tipo. Cuando lo concreta parece que unos tienen talento para el éxito escolar –que son los que irían a los itinerarios académicos en secundaria- y otros lo tienen para el trabajo manual –los destinados a la formación profesional o a los programas de formación profesional básica-. Ciertamente no se puede tratar igual a los que son diferentes. Pero ese principio no debe estar orientado a excluir a las personas desfavorecidas, sino a poner los medios necesarios para poder integrarlas (Angulo, 2012). Utilizar la excusa de aumentar la empleabilidad, como se argumenta, para segregar cuanto antes al alumnado hacia la formación profesional, rompiendo la enseñanza común y general, olvida que necesitamos una estructura empresarial y de empleo que en estos momentos carecemos, porque la empleabilidad no depende exclusivamente de la formación sino de la demanda laboral. Además, para ello, se necesitaría aumentar los perfiles formativos de formación profesional, del número de centros, la infraestructura profesional (talleres en los centros) y el profesorado cualificado, etc. (Angulo, 2012).

Los datos internacionales nos confirman sistemáticamente que los países con buenas puntuaciones en PISA, como los países nórdicos, poseen también un alto grado de comprensividad (es decir, sin vías selectivas y diferenciadoras en la enseñanza secundaria obligatoria). Es más, los países que segregar a edades tempranas tienen resultados menos igualitarios, es decir, hay mayor conexión entre el estatus socioeconómico de la familia y los resultados escolares. “El informe que la OCDE publicó a comienzos de año titulado *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools* es toda una enmienda a la totalidad a esta propuesta gubernamental. Por mucho que choque a la mentalidad de nuestra derecha, la equidad y los buenos resultados



académicos van de la mano y esto es lo que sucede en los países que sistemáticamente ocupan las primeras posiciones en los informes PISA” (Feito, 2012).

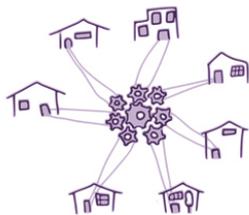
Como afirma Fernández Enguita (2012) la mayor parte de Europa eligió el camino contrario hace muchos años porque “una selección tan temprana era injusta, pues sobraba evidencia —como hoy— de que condenaba a los alumnos de familias en desventaja; ineficaz, pues privaba a la sociedad de una reserva de talento, e ineficiente, pues seleccionaba mal, cerrando el paso a niños capaces pero pobres”.

Si a esto le añadimos que busca someter los centros educativos a las exigencias del mercado, especialmente a la competitividad, estableciendo pruebas externas a nivel nacional, para ofrecer una clasificación de colegios según sus resultados en rankings públicos donde se ordenarán, como si de una liga de fútbol se tratara, en centros con buenos, regulares o malos resultados, nos daremos cuenta que no son buenos tiempos para la democracia y la participación escolar, sino para la competitividad.

El planteamiento que subyace a este modelo entiende la calidad exclusivamente determinada por los resultados de los estudiantes, medidos a través de pruebas estandarizadas. Con el fin de que los “clientes” puedan comparar y elegir aquél que más ventajas competitivas les aporte a sus hijos e hijas en el futuro mercado laboral. En este mercado competitivo las escuelas se hacen más selectivas, tendiendo a rechazar al alumnado que presenta mayores dificultades y que pueda hacer descender su posición en el ranking de centros. Impulsa así una competencia y lucha darwinista entre centros, con recursos y medios cada vez más escasos, de consecuencias imprevisibles para la equidad del sistema.

Se instaaura, en coherencia con este modelo de competencia, el ‘pago por resultados’, propio del mundo empresarial, en el ámbito educativo. Se trata de aplicar refuerzos e incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades de su alumnado, sino de acuerdo con el puesto en el ranking. Ya se está aplicando en algunas Comunidades Autónomas, condicionando la financiación pública a los resultados obtenidos, mediante los contratos-programa u otras fórmulas similares. En el texto legal se establece que “las acciones de calidad educativa deberán ser competitivas”. Lo cual potencia aún más la competencia entre los centros. Lo cual implica que, tras ajustar el presupuesto a todos los centros, se les ofrece una serie de “incentivos” o “castigos”, dependiendo de los resultados obtenidos. Dado que el texto establece que esas acciones de calidad permitirán “la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros” (Art. 122.4), implica que pueden buscar financiación con actividades dentro del centro o cesión de espacios o patrocinadores que las financien.

No es de extrañar que se diseñe gestionar los centros públicos según las recetas de la empresa privada, mediante una mayor autonomía financiera que requiera de fuentes de financiación privadas, ante la insuficiencia de la financiación pública. Financiación externa de patrocinadores



que imponen sus logotipos y exigencias, introduciendo los intereses privados y mercantiles en la educación pública.

Participación y democracia en los centros

Coherente con todo lo anterior es la práctica eliminación del funcionamiento democrático y participativo de los centros educativos, lo que contradice el artículo 27 de la Constitución.

Esta reforma plantea un modelo de autonomía de los centros que rompe con toda la cultura de colaboración y participación necesarias para que la labor educativa tenga éxito.

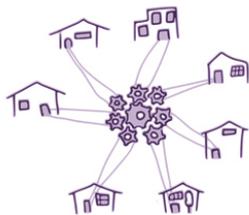
El consejo escolar queda relegado a funciones meramente consultivas (Art. 127), lo que conlleva arruinar la poca “democracia participativa” que quedaba en los centros de Enseñanza. Se eliminan los Consejos Escolares como órganos de gestión y decisión de toda la Comunidad Educativa, transformándolos en meros órganos de consulta. Órgano consultivo, que ya no aprueba los proyectos y normas del centro (sólo los evalúa), ni la programación general anual del centro (sólo la evalúa), ni decide sobre la admisión de alumnado (es informado), que ya no aprueba la obtención de recursos complementarios –patrocinios, financiación de entidades privadas y “donantes”- (es informado), que ya no fija las directrices para la colaboración con las Administraciones locales y con otros centros (informa las mismas).

Las funciones decisorias pasan a ser competencia de un director o directora (Art. 132). El aumento de las competencias del director correlaciona con las que les son arrebatadas al Consejo Escolar, representante de la comunidad educativa, que se le pasan al director. Aprobar los proyectos y las normas; Aprobar la programación general anual; Decidir sobre la admisión de alumnos; Aprobar la obtención de recursos complementarios y fijar las directrices para la colaboración con las Administraciones locales y con otros centros.

Un director que es nombrado directamente por la Administración y no por su comunidad educativa mediante elección democrática. Selección director: “La selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del centro correspondiente.” De ese 30% el 50% ha de ser profesorado. Con lo cual a las familias apenas si les queda un 15% de participación activa en decisiones que afectan a sus hijos e hijas. De esta forma el centro pierde la opción de intervenir en lo que ya era solo un concurso de méritos. Le queda un escaso 30% (ahora es un 66%). Por si fuera poco, la mitad de ese 30% será del Claustro y ni siquiera se obliga a que el resto sea del Consejo escolar.

Incluso el director o directora pasa a ser el responsable único en la admisión del alumnado; y pasa también a ser supervisor de sí mismo, pues será el encargado de aprobar los proyectos y las normas que rigen sus propias competencias (art. 132.l).

Se potencia así la “profesionalización” de la dirección escolar como gerente, experto en gestión económica, empresarial y de recursos humanos. Se avanza hacia el “cuerpo de directores”, restringiendo el nombramiento a quien las administraciones den el certificado de aptitud. Se anula



la posibilidad de hacerlo con posterioridad. Eso supone en la práctica que se anula la posibilidad actual de que una persona considerada idónea por la comunidad educativa luego entre en el curso de formación de directores correspondiente y logre la acreditación. Es una forma más de demoler las dinámicas participativas en los centros.

La dirección, que se convierte en una función unipersonal y no colegiada, pasa también a tener el control en la “gestión de personal”, como se ha analizado ya, pudiendo el director o directora seleccionar al profesorado de su plantilla.

Este modelo jerárquico y piramidal de decisión, no potenciará una dinámica participativa dentro del centro, sino que, por el contrario, lo más fácil es que genere un clima burocrático y autoritario, justamente lo contrario que recomiendan todas las investigaciones sobre liderazgo y organización educativa (Bolívar Botía, 2010).

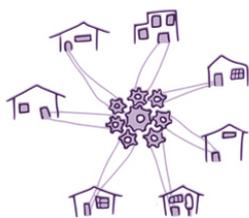
Conclusiones

Los principales cambios responden a un pensamiento clasista y segregador. Sus propuestas no coinciden con los resultados y las recomendaciones de la comunidad científica internacional de avanzar hacia la participación y la democracia, sino que se orientan en sentido completamente contrario.

Si, como reitera Sahlberg (2010, 39) el sistema escolar finlandés “es un sistema que apoya claramente la enseñanza y el aprendizaje, la comida gratuita al alumnado, los servicios de salud, al apoyo psicológico, la orientación y tutorización del alumnado, etc”, prácticas que son, curiosamente, parte de las recomendaciones incluso del Informe McKynsey (Barber y Mourshed 2007), en España, contrariamente, el PP ha estado recortando y suprimiendo justamente esto tanto a nivel estatal como en las comunidades autónomas. Son viejas recetas que no han dado los resultados supuestamente esperables en aquellos países en los que se han aplicado y que la comunidad científica internacional ha rechazado de plano.

Incluso se puede ver que esta reforma responde a una ideología retrógrada y conservadora que, tras eliminar la Educación para la Ciudadanía, acusándola de adoctrinar ideológicamente, sigue manteniendo el auténtico adoctrinamiento ideológico de la Religión en la escuela y la financiación de los centros católicos a través del régimen de concertos, conservando las disposiciones adicional 2ª y 3ª de la LOE, que potenciaban la religión en la escuela pública y otorgaba relevancia profesional al papel de las personas designadas por obispos.

Como podemos constatar, lo peor de esta Ley es que no construye la escuela del futuro, sino que restaura la mala educación del pasado. Recentralización, segregación temprana, eliminación progresiva de la comprensividad, aceptación de la concertación de la educación diferenciada por sexos, reválidas y evaluaciones censales como instrumentos de selección y no de mejora, supresión de los cauces democráticos de participación, vuelta a un currículum controlado por la



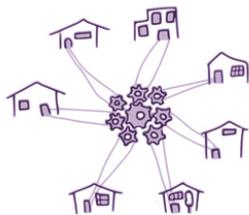
administración educativa y a una pedagogía tradicional. Esta reforma quiere crear ciudadanía disciplinada y no se hace garante de una educación para todos y todas.

No ofrece medidas concretas para “reducir la tasa de abandono educativo temprano y mejorar la tasa de población que alcanza el nivel de ESO”, sino que las medidas que propone van justamente en el sentido contrario: la multiplicación de reválidas al término de cada etapa (desde 3º de primaria), aplicadas y calificadas por agentes externos, o la segregación temprana. Es decir, esta reforma no está dirigida contra el fracaso escolar, sino contra el alumnado que “fracasa” en este sistema educativo.

Son medidas que culpan de las dificultades y problemas exclusivamente al alumnado y eventualmente a los centros, porque, como advierte el anteproyecto, “el principal objetivo de esta reforma es mejorar la calidad educativa partiendo de la premisa de que esta debe medirse en función del “output” (resultados de los estudiantes) y no del “input” (niveles de inversión, número de profesores, número de colegios, etc.)”. La Administración, responsable de los niveles de inversión, del número de profesorado y centros, de las ratios, de los recursos de los centros, etc., en este modelo se lava las manos de su responsabilidad en los resultados obtenidos por el sistema educativo.

Bibliografía

- ANGULO RASCO, J.F. (2012) La educación obligatoria que quiere la derecha española: reflexiones críticas sobre la propuesta para el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (modificación de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Documento policopiado.
- BARBER, M., Y MOURSHED, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor empeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company. Recuperado el 26/09/2012 de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5), 79-106.
- CONCEJO EDUCATIVO. (2012) Anteproyecto LOMCE: Primer análisis. Recuperado el 9 de octubre de 2012 de <http://www.concejoeducativo.org/>
- CIUDADAN@S POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA. (2012) Manifiesto STOP Ley Wert. Recuperado el 9 de octubre de 2012 de <https://www.yoestudieenlapublica.org/stop.php>
- FEITO, R. (2008) ¿Qué pasa en secundaria? Claves. Nº 188: 72-77.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2012). ¿A dónde quiere devolvernos Wert? Recuperado el 9 de octubre de 2012 de <http://enguita.info/776/>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2012) En busca del sentido de la educación. Madrid. Morata.



- INZUNZA HIGUERAS, J. (2009) La evaluación educativa en Chile: Dos lógicas contrapuestas. En Probando, probando, probando. Red Social para la Educación Pública en América. México.
- MADAUS, G.; RUSSELL, M. Y HIGGINS, J. (2009) The paradoxes of high stakes testing. How they affect students, their parents, teacherws, principals, schools, and society. Charlotte, NC IAP
- MORENO, A.; DÍEZ, E.J.; PAZOS, J.L. Y RECIO, M. (2012) ¿Qué hacemos con la educación? Madrid: Akal.
- SHALBERG, P. (2010) Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland. New York. Teachers College Press.
- STAKE, R.E., (2006) Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona. Graó.
- STOBART, G. (2010) Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid. Morata.