

# LA INFLUENCIA DE LOS ORGANISMOS SUPRANACIONALES EN LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. UNA VISIÓN DESDE ESPAÑA

**EVA GARCÍA REDONDO**

Universidad de Salamanca – USAL

E-mail: [evagr@usal.es](mailto:evagr@usal.es)

**DAVID REVESADO CARBALLARES**

Universidad Pontificia de Salamanca

Universidad de Salamanca – USAL

E-mail: [drevesadoca@upsa.es](mailto:drevesadoca@upsa.es)

## 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, la Historia de la Educación ha dedicado grandes esfuerzos a investigar y analizar la incidencia que diferentes procesos de carácter nacional, internacional y supranacional tuvieron en el nacimiento y configuración de los sistemas nacionales de educación.

A comienzos de los años 60, España experimentó un crecimiento económico sin precedentes, que daría lugar a numerosas reformas, entre las que se encontraron, cómo no, las de carácter educativo. Y es que, hasta la fecha, contaba con un sistema educativo obsoleto, plenamente ideologizado, politizado (CUENCA, 2022) y altamente constreñido, que tenía serias dificultades para ofrecer una respuesta adecuada frente a las exigencias y demandas sociales de un país en expansión, tanto en lo que concierne al plano social, como al productivo y cultural. Esta réplica la encontró con la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970. Sin lugar a dudas, la nueva propuesta educativa no hubiera podido llevarse a cabo sin la estimable ayuda de diferentes organismos internacionales especializados en la materia, como es el caso de la UNESCO (GONZÁLEZ-DELGADO y GROVES, 2021). Y es que, el régimen franquista, pese al aislamiento que promovía, no pudo esquivar la preeminencia internacional basada en un nuevo sistema capitalista que respondía al original proceso de

globalización mundial ya en ciernes (SOTO, 2016). En este sentido, podemos situar, como punto de partida, el año 1962, fecha en la que se iniciaría la colaboración internacional a nivel educativo entre el gobierno de España y la UNESCO, gracias, entre otros factores, a la llegada del ministro Lora-Tamayo al frente del gabinete educativo y a la continuidad en la cartera de Villar Palasí, conformando un equipo de trabajo ministerial plenamente constituido por técnicos especialistas en relaciones internacionales y ligados, de forma directa, a la UNESCO, cuya injerencia educativa no se limitaría, exclusivamente, al plano educativo y pedagógico, sino que también alcanzaría niveles administrativos y de gobierno (CUENCA, 2022).

Como venimos evidenciando, no podemos obviar la incidencia que la UNESCO tuvo a la hora de configurar el sistema educativo español durante el desarrollismo, así como, posteriormente, en plena transición democrática y hasta el día de hoy, sentando las bases pedagógicas de nuestro modelo educativo actual. Sin embargo, esta no es la única inferencia. La inquietud por conocer cómo países con grandes diferencias en lo que respecta a sus contextos políticos, económicos, culturales e, incluso, institucionales, habían desarrollado programas educativos, que guardaban grandes similitudes entre sí, se va expandiendo en España (GONZÁLEZ-DELGADO y GROVES, 2022).

Los organismos internacionales copan protagonismo, a través de una incipiente participación, en el impulso y evaluación de las políticas educativas españolas, generando una progresiva armonización en las formas en las que se definen y entienden los principales problemas de los sistemas nacionales de educación (Thoillez, 2018). La OCDE a través de PISA, la IEA2 con TIMSS+ y PIRLS+, o propiamente la UNESCO con el estudio TERCE, son tres ejemplos de informes de evaluación competencial supranacionales que han ad-

quirido significación en el contexto educativo internacional y nacional, siendo artífices, a su vez, de gran parte de las acciones puestas en marcha, a lo largo de los últimos años, por los distintos sistemas educativos (PEDRÓ, 2012), también por parte del español. Y es que, como bien recuerdan Ferrão y Pinto (2018),

a avaliação de políticas públicas – entendidas em sentido amplo, isto é, incluindo políticas, programas e planos – constitui um processo fundamental para garantir a sua adequabilidade aos objetivos visados, bem com a sua qualidade em termos de eficácia, eficiência, conformidade e legitimidade (p. XI).

Gracias a su influencia, se conforman las agendas educativas de múltiples países, entre ellos España, bajo la denominación de lo que, hoy día, conocemos como gobernanza educativa global (SAURA y NAVAS, 2015). Esto responde a la estandarización de determinadas formas de desarrollo educativo dentro de distintos sistemas nacionales de educación (YDESEN, 2019; GROVES y GONZÁLEZ-DELGADO, 2020) y a las diversas formas de entender la calidad (SANZ et al., 2020). En este sentido, centraremos nuestra atención, a continuación, en el caso de la OCDE.

## **2. OCDE EN LAS REFORMAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES**

Sin lugar a dudas, entre los múltiples organismos internacionales que han irrumpido con fuerza a lo largo de las últimas décadas, uno destaca por encima del resto, y ese no es otro que OCDE, consolidándose como uno de los principales baluartes educativos del contexto internacional. Gracias a su informe PISA, numerosos países han acometido distintas reformas educativas a tenor de los resultados alcanzados (PEDRÓ, 2012; PONGRATZ, 2013; TRÖHLER,

2009), mientras que otros han comenzado a plantearse nuevas fórmulas de acción pedagógica para su mejor posicionamiento mundial. El protagonismo internacional de las pruebas que ilustran los informes es tal que algunos autores han llegado a catalogarlo de “Ministerio Mundial de Educación” (KAMENS, 2013; SJOBERG, 2015; SJOBERG, 2017).

Como su director ha señalado en numerosas ocasiones, el verdadero objetivo que pretende alcanzar PISA es ayudar a los distintos países participantes a mejorar sus políticas educativas (SCHLEICHER, 2006). En este sentido, hemos de reconocer que este informe internacional fue diseñado para ir más allá de la mera descripción comparativa, resaltando las acciones que conducen a la mejora de los resultados académicos y competenciales de los estudiantes (PEDRÓ, 2012). Se trata, por tanto, de una forma sutil de intervención política desde la esfera internacional sin que, en realidad, dé la impresión de que esta se esté produciendo (BIEBER y MARTENS, 2011).

La presentación que OCDE viene haciendo desde hace casi tres décadas sobre sus resultados en PISA es a través de la publicación de *rankings*, que ordenan y clasifican a los distintos países participantes en mejores y peores, atendiendo a sus puntuaciones medias y a la proximidad o distancia con las medias alcanzadas por los países miembros de OCDE y de la Unión Europea. De este modo, los fenómenos educativos son interpretados a través de la estadística, siendo reducidos, solamente, a aquello que puede ser medido (FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, 2015). De hecho, si accedemos a su página web, comprobamos cómo, entre sus áreas de trabajo, destaca una que es denominada “medición de resultados”. En ella, figuran múltiples informes sobre evaluaciones que se realizan de forma estandarizada y cuyo fin no es otro que aportar indicadores estadísticos, entre los que destacan PISA, Education at a glance, In-

ternational early learning and child well-being study, The survey of adult skills (PIAAC), Study on social and emotional skills, Higher education policy y Measuring innovation in Education (VALLE y SÁNCHEZ-URÁN, 2020).

Atendiendo a lo anterior, podemos afirmar que las evidencias que contemplan estas organizaciones como decisivas a la hora de tomar decisiones y formular recomendaciones son indicadores numéricos, asumiendo una visión estrictamente cuantitativa de la educación. Esto merece dos reflexiones. La primera, que al entender por evidencia solo aquellos aspectos cuantificables, se están dejando de lado otro tipo de evidencias que, exclusivamente, son medibles mediante técnicas cualitativas. Y, en segundo lugar, la artificialidad con que, a menudo, se construyen algunos indicadores analizados, que pueden determinar, en gran parte, los resultados de estas pruebas (VALLE Y SÁNCHEZ-URÁN, 2020).

Esta situación de reconocida obsesión por el “puesto”, generada por estos programas de evaluación internacional y sus *rankings*, está provocando que nos enfrentemos a una especie de ansiedad colectiva que también ha llegado a España en forma de movimientos globalizados de reformas educativas que, sorprendentemente, han adquirido una mayor relevancia que cualquier otra idea pedagógica previa en la Historia de la Educación (THOILLEZ, 2018). Sin lugar a dudas, entre las reflexiones más avanzadas y prioritarias se encuentran aquellas que asumen como tópico la búsqueda de la calidad. Son, en estas, en las que nos detendremos a continuación.

### **3. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA CALIDAD EDUCATIVA.**

Como venimos anticipando, desde hace ya algunas décadas, se viene manteniendo un interés investigador, a nivel regional, in-

ter y supranacional, por la evaluación de la calidad de la educación (OCDE, 1983; OCDE, 1992). Superada ya, aunque no universalmente, la idea de equidad en el acceso, las investigaciones a nivel mundial han virado, casi obsesivamente, hacia la mejora de la calidad de los sistemas educativos, en global, y de la Escuela, en particular. Para ello, se ha optado por un constante y complejo monitoreo que deriva en la combinación de mecanismos, políticas y prácticas (OTERO-MAYER, et al., 2021; CORONA, 2021). Sin embargo, sabemos que, pese a su relevancia, la evaluación de cualquier proceso en educación requiere de fórmulas mucho más complejas que aquellas que quedan reducidas a un “buen” o “mal” instrumento.

La calidad, como afirma Lacueva (2015), es un elemento dependiente “(...) del contexto socio-histórico, los valores preponderantes, los intereses que dominan, las posibilidades existentes y las concepciones pedagógicas hegemónicas” (p. 52), cuyo primer paso para alcanzar su profundo conocimiento es, como propone Tiana (2006), “negociar su significado, identificar criterios y factores, construir indicadores y establecer mecanismos y programas coherentes” (p. 19). Hablar de calidad, por lo tanto, no es hacerlo de un concepto unívoco, sino que, propiamente, su noción implica diversidad y heterogeneidad, complejidad y multidimensionalidad. En esta visión amplia tienen cabida, desde variables estructurales, referidas a aspectos tales como la formación y experticia del docente (LÁZARO y GARCÍA, 2018), las ratios o el tamaño del grupo, a otras propiamente del proceso, vinculadas al clima escolar o a las metodologías didácticas, pasando por “(...) aquellos aspectos que experimentan niños y niñas en sus programas y que incluyen las interacciones docentes–niño, entre niños y niñas, y cómo se manejan las rutinas diarias de la atención personal, tales como las comidas, el aseo, o el descanso” (AGUILAR, 2004, p. 31).

De todo lo anterior se deriva que definir la calidad, insistimos, no es tarea sencilla. Las presiones externas e internas a las que están sometidos los sistemas educativos contemporáneos, no contribuyen al éxito de una política única y global. En otras palabras, la economía, junto al requerimiento social, ha jugado un papel destacado en la forma de concebir la calidad en la escuela de hoy en día, otorgándole unas responsabilidades ampliadas que poco o nada tienen que ver con las que, tradicionalmente, tenía asignadas y con las que “enfrentan” unas escuelas a otras. Esa singularidad de funciones de las instituciones escolares pasa, obligatoriamente, por revisar las históricas facetas de eficacia y eficiencia que componen la calidad.

Mientras que, tradicionalmente, la idea de calidad ha estado unida a la de “resultado de la introducción de más amplios y actualizados contenidos y de mejores métodos pedagógicos” (SEIBOLD, 2000, p.217), en el contexto actual, resulta difícil mantener que, solo por el hecho de alcanzar los objetivos sugeridos, un sistema educativo es eficaz y, por ende, con sello de calidad. Por el contrario, se asume que unos resultados positivos en sus estudiantes, obtenidos de pruebas más o menos estandarizadas son, o deben ser, un indicador más de robustez, pero no el único. Lejos queda el planteamiento único de la Industrialización en el cual la escuela se presentaba como raigambre del “producto” perfecto (TEDESCO, 1977) que necesitaba el sistema productivo, basado en pruebas de evaluación de conocimientos que no son concebidas como indicador directo e inequívoco de la calidad (POPHAN, 1999).

Hoy día se defiende que lo realmente importante es monitorear los procesos de enseñanza – aprendizaje y comprobar el “durante”. Como critica Patiño (2017),

bajo la premisa de que la calidad se puede medir gracias al uso de indicadores derivados de los aprendizajes de los alumnos



(...) Se elaboran *rankings* e informes basados en estas presunciones. El sentido de la evaluación de aprendizajes se pierde en una noción instrumental, en función de mostrar resultados que cumplan con una política internacional, desconociendo el sentido humanista y multidimensional de la evaluación, que va más allá de la visión técnica, hacia una visión formativa (p. 33).

Algo similar ocurre al hablar de calidad en términos de eficiencia. El sentido de “coste” de esa calidad y el valor de los recursos (personales – materiales) para alcanzar objetivos son claves a la hora de percibir la eficiencia. Actualmente, sabemos que las inversiones educativas afectan a la calidad de la escuela, sin embargo, no queremos caer en el simplismo de reconocer que a más inversión mejores resultados. Informes de calidad internacional, como el mencionado PISA (OCDE, 2019) o el *The learning curve index. Education and skills for life* (Economist intelligence unit, 2014), vienen a corroborar que los factores que afectan a los resultados están más vinculados a la “cultura de la responsabilidad” (BIESTA, 2014), al propio valor que se da a los docentes y a la escuela o, incluso, a “la calidad del gasto y la generación de información estadística válida para realizar estudios de evaluación y seguimiento de los proyectos de inversión” (OEI, 2016, p. 255).

Asimismo, nosotros apreciamos el hecho de que incorporar nuevos modelos de gestión escolar pueda llevar implícita una visión interna de análisis y, por ende, más profunda y exhaustiva, de lo que sucede en la Escuela y de cómo esto sucede. Esta es la idea que también comparten Carriazo et al. (2020), en tanto que decantarse por estos modelos“(...) permite a la institución educativa estar activa, dinámica, incluyente y funcional a toda la comunidad mediante procesos de mejora continua” (p. 89), a la vez “que permitan alcanzar niveles

de excelencia con estrategias innovadoras” (SÁNCHEZ-MUÑIZ y PINARGOTE-MACÍAS, 2020, p. 178). En palabras de Veytia y Chao (2013), estos modelos persiguen adaptarse al contexto escolar, ya que

evaluar la calidad educativa (...) requiere de parámetros distintos, que den respuesta al modelo pedagógico en el que se sustentan, a sus fines y objetivos, y a los perfiles de ingreso y egreso que caracterizan a los estudiantes en cada una de las modalidades (p. 12).

La propia ONU, a través de la aprobación en 2015 de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, ha apostado fuertemente por reducir la desigualdad atendiendo a las singularidades que cada territorio, cultura y sociedad presenta. En este sentido, el ODS4, defiende una “(...) educación de calidad, superadora de la meramente formación e instrucción, como motor de cambio, (...) como horizonte para 2030 a modo de pacto social global para conseguir vivir dentro de los límites planetarios sin dejar a nadie atrás” (ORTÍZ-GARCÍA, et al., 2020, p. 376), permitiendo “a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa” (Stabback, 2016, p.8). Este argumento viene a depositar altas expectativas en torno a lo que debe de ser la educación del (¿presente?) futuro y también y cómo no, en relación a las fórmulas exigentes que han de evaluar su calidad.

#### **4. CONCLUSIONES**

Llegados a este punto, asumimos un conjunto de conclusiones que pretenden concretar los argumentos esgrimidos a lo largo del

presente capítulo. En este sentido, estimamos de relevancia reseñar la evidente, clara y llamativa influencia que los organismos internacionales han tenido en el último medio siglo a nivel internacional y, de manera específica, en el desarrollo del sistema educativo español y sus políticas. Sin la aportación de estos, especialmente de los mencionados UNESCO y OCDE, el devenir político de la educación en España hubiese sido otro muy distinto. Si bien no sabemos cuál, previsiblemente este hubiese estado más vinculado a localismos y a pensamientos más fuertemente restringidos al territorio y a la identidad nacional. Y no solo eso, sino que podemos confirmar que el trabajo de estas instituciones ha facilitado la manera de concebir la calidad y de otorgarle el papel, relevante, que debe ocupar en el desarrollo de las políticas educativas. Pese a que a, día de hoy, sigue siendo un concepto cargado de cierta ambigüedad, el hecho de que este tópico haya protagonizado los debates supranacionales desde hace ya varias décadas, ha favorecido la forma de contemplarlo, siempre desde un prisma de complejidad y variabilidad, incrementado gracias a la acción surgida a raíz del planteamiento clasificador ofrecido por los rankings de los mencionados organismos supranacionales. Estos son presentados, en el momento actual, como fuertes y valiosas evidencias para la mejora de los sistemas educativos nacionales y, de manera concreta, de la educación. De este modo, muchas de las políticas educativas que han sido puestas en marcha a lo largo de las últimas décadas tienen su racionalidad en los argumentos esgrimidos por estos organismos que, a través de sus informes, ofrecen directrices que pretenden ir encaminadas a la mejora de la calidad de los sistemas educativos.

Las perspectivas futuras generan la necesidad, a la vez que confianza, de seguir contando con esa configuración *supra* que, si bien, condiciona las políticas, organización y administración de las

diversas fórmulas nacionales, afectan positivamente su trayectoria. Asimismo, como venimos defendiendo, la calidad en la gestión y organización de la educación responde más a aspectos sociales y, menos los estrictamente pedagógicos atendiendo a lo que establece el mercado.

La búsqueda de un planteamiento global, como marco de acción para la comprensión de los fenómenos sociales, específicamente los educativos, sucumbe frente a concepciones más restringidas que no vienen sino a segmentar y restringir las opciones y posibilidades que abre la globalización. Siendo así, comprobamos cómo los ODS se perfilan, indiscutiblemente, como generadores del cambio que, en el caso concreto de la educación, viran hacia la implementación de estrategias complejas, pero abarcables, eficaces y eficientes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, (2004). *Lineamentos generales para la construcción de indicadores de calidad y educación de la Primera Infancia en la Amazonia*. Bernard Van Leer/Organization of American States.

BIEBER, T., y MARTENS, K. (2011). The OECD PISA Study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.<https://www.jstor.org/stable/41231561>

BIESTA, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.<https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.17>

CORONA, C. (2021). *Análisis de las dinámicas de producción de conocimiento científico bajo el sistema de evaluación de la calidad de la Educación Superior y la Ciencia*. [Tesis Doctoral. Universitat de València]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/77921>

CUENCA, J. (2022). La influencia político-educativa de la UNESCO en la segunda etapa de la dictadura franquista española y en la Ley General de Educación de 1970. *História da Educação*, 26, s.p.<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/118753>

Economist Intelligence Unit (2014). *The learning curve index. Education and skills for life*. Pearson. <https://issuu.com/pearsonmiddleeast/docs/thelearningcurve2014>

FERNÁNDEZ- RODRÍGUEZ, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67111>

FERRÃO, J. y PINTO, J. M. (2018). *Metodologias de avaliação de políticas públicas*. Imprensa da Universidade de Lisboa.

GONZÁLEZ-DELGADO, M. y GROVES, T. (2021). La UNESCO y la Ley General de Educación: la influencia de los organismos internacionales en torno a la modernización educativa en el franquismo. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 209-252. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.28116>

GONZÁLEZ-DELGADO, M. y GROVES, T. (2022). Historia de la educación y organismos internacionales: nuevas líneas de trabajo en perspectiva transnacional. *Revista História da Educação*, 26, s.p. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/124119>

GROVES, T. y GONZÁLEZ-DELGADO, M. (2020). El primer franquismo y el surgimiento de la gobernanza educativa global: mirando a la dictadura desde el enfoque actual de la Historia de la Educación. En: Z. Box y C. Rina (eds.). *El franquismo en el caleidoscopio. Perspectivas y estudios transdisciplinarios sobre la dictadura* (pp.147-165). Comares.

KAMENS, D. H. (2013). Globalization and the emergence of an audit culture: PISA and the search for “best practices” and magic bullets. En: H. D. Meyer y A. Benavot (ed.). *PISA power and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 117-139). Symposium Books.

LACUEVA, A. (2015). Evaluación de la calidad educativa: democrática y para avanzar. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 51-67. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/10128](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/10128)

LÁZARO, L. y GARCÍA, E. (2018). Creando poder: la evolución de la autoridad docente en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, 383-403. <https://doi.org/10.14201/hedu201837383403>

OCDE (1983). *Compulsory schooling in a changing world*. OCDE.

OCDE (1992). *High-Quality Education and training for all*. OCDE.

OEI (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2016. Avances en las metas educativas 2021*. OEI.

ORTÍZ-GARCÍA, et al. (2020). La educación de calidad apoyada en los ODS como gran palanca política. En: R. Roig-Vila (coord.). *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2020. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

OTERO-MAYER, A. et al. (2021). Evaluación de la calidad educativa en el ciclo 0-3: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 394, 215-240.10.4438/1988-592X-RE-2021-394-506

PATIÑO, R.G. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Conocimiento y Política Públicas Educativas*, 33, 159-170. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658>

PEDRÓ, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172. <https://doi.org/10.5944/reec.19.2012.7581>

PONGRATZ, L. (2013). La reforma educativa como estrategia gubernamental. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 141-152. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42417>

POPHAN, W.J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56(6), 2-11.

SÁNCHEZ-MUÑIZ, J.C. y PINARGOTE-MACÍAS, E.I. (2020). Modelos de gestión de la calidad para organizaciones educativas. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASU*, 4(1), 177-191. <http://dx.doi.org/10.46296/yc.v4i7.0041>

SANZ, R. et al. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>

SAURA, G. y NAVAS, J.J.L. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OECD). *Bordón: Revista de Pedagogía*, 67(1), 135-148. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67109>

SEIBOLD, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.

SCHLEICHER, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación, Número extraordinario dedicado a PISA*, 1, 21-43.

SJOBERG, S. (2015). PISA and global educational governance – A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 111-127.

SJOBERG, S. (2017). PISA as a challenge for Science Education: Inherent problems and problematic results from a global assessment regime. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1(17), 327-263. <http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2015.1310a>

SOTO, Á. (2016). Del aislamiento a la integración. España 1945-1989. En: C. Navajas y D. Iturriaga (coords.). *Siglo. Actas del V Congreso Internacional de Historia de nuestro tiempo* (pp. 89-111). Ediciones de la Universidad de La Rioja.

STABBACK, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.

TEDESCO, J.C. (1977). *Industrialización y Educación en la Argentina*. UNESCO/CEPAL/PNUD.

THOILLEZ, B. (2018). El papel de los organismos internacionales (y de sus expertos, asesores y consultores) en la des-democratización de las políticas educativas. En: H. Monarca (coord.). *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-65). Dykinson.

TIANA, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de Educación*, 1, 19-29.

TRÖHLER, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos investigación educativa, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-14. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20619>

VALLE, J. M. Y SÁNCHEZ-URAN, M. (2020). Organismos internacionales y políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación. *Revista de Educación*, 400, 107-132.

YDESEN, C. (2019). *The OECD's historical rise in education: The formation of a global governing complex*. Palgrave Macmillan.

