

Evaluación de las políticas educativas desde la Informed-Policy: Consideraciones teórico-metodológicas y retos actuales

Educational policy evaluation from Informed-Policy: Theoretical-methodological issues and current challenges

José Sánchez-Santamaría

e-mail: jose.ssantamaria@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha. España

Oscar Espinoza

e-mail: oespinoza@academia.cl

Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile

Resumen: La evaluación de las políticas educativas es una prioridad política, científica y social. Ello se debe a la existencia de una preocupación política por avanzar en el diseño e implementación de políticas de impacto, unido al interés de la comunidad científica por conocer mejor su sentido y función en la mejora de la calidad de los sistemas educativos en sociedades democráticas. Por todo ello, en este artículo se realiza una revisión sobre el estado de la evaluación de las políticas educativas de modo que nos permita establecer las perspectivas teóricas con mayor tradición y las emergentes, las cuestiones metodológicas referidas al desarrollo de sistemas de indicadores e índices de evaluación y los retos actuales planteados desde el movimiento de la *Informed-Policy*. Se apuesta por una aproximación descriptivo-exploratoria tomando como referencia fuentes de información y de datos primarios. Se aprecia una tendencia a establecer vínculos entre evidencias y políticas educativas, así como una preocupación creciente a que las evaluaciones de las políticas educativas informen sobre sus contribuciones a la equidad educativa.

Palabras clave: políticas educativas; evaluación educativa; evidencia empírica; política informada en educación; evaluación centrada en la equidad.

Abstract: The evaluation of educational policies is a political, scientific and social priority. This is due to the existence of a policy concern for advancing the design and implementation of policy impact, linked with the interest of the scientific community to better understand the meaning and function of education policy in improving the quality of education systems in democratic societies. Therefore, this article reviews the status of the educational policy evaluation so as to allow us to establish: the theoretical perspectives with greater tradition in this arena and the emerging positions, the methodological issues related to the development of systems evaluation indicators and index, and current challenges posed by the movement of *Informed-Policy*. Thus, it advocates a descriptive-exploratory approach with reference sources and primary data. The results draw: a tendency to establish links between empirical evidence and educational policies in terms of *Informed-Policy*, and a growing concern for evaluations of Informed-Policy in Education about their contributions to educational equity.

Keywords: educational policies; evaluation in education; empirical evidence; systems informed-policy in education; equity-focused evaluation.

Recibido / Received: 25/03/2015

Aceptado / Accepted: 20/04/2015

1. Introducción

Desde la década de los noventa ha emergido con fuerza la necesidad de establecer vínculos entre la política y la investigación en educación para orientar la evaluación educativa (CERI-OECD, 1995). La evidencia derivada de la evaluación de los sistemas educativos, en todos sus niveles pero en especial en la educación básica, ha centrado la atención de muchos países preocupados por el impacto de sus políticas educativas a través de lo que en el ámbito anglosajón se conoce como *Evidence-Informed Policy* (OECD, 2007). Se trata de una estrategia basada en el uso de los resultados de la investigación y/o evaluación que, derivados de la identificación de programas y prácticas, son capaces de aportar evidencias para la mejora de las políticas que se implementan a nivel regional, nacional, local e institucional (Head, 2009). Por tanto, la evaluación de las políticas educativas se convierte en una tarea necesaria e imprescindible ya que puede «contribuir a iluminar, comprender y debatir sobre por qué y cómo se gobiernan los sistemas educativos, qué efectos tienen y por qué y cómo hay cosas que vale la pena sostener y otras que deben ser modificadas» (Escudero, 2010, p. 8).

Basar la toma de decisiones políticas y profesionales a partir de la evidencia generada por la investigación tiene su punto de referencia en las *Ciencias de la Salud*. Valga un ejemplo que avala esta afirmación: de la 58ª Reunión de la Asamblea Mundial de la Salud (OMS, 2004, p. 1) se promulgó la Resolución 58 donde se requería a los países participantes poner en marcha algunos objetivos como los que se enumeran a continuación:

Promover actividades que contribuyan a mejorar el conocimiento básico para la toma de decisiones... (4) Establecer o fortalecer mecanismos para transferir conocimiento que de soporte a la prestación de sistemas de cuidados y salud pública basados en la evidencia, así como en lo referido a las políticas relacionadas con la salud (5).

A pesar de ello, en educación todavía queda cierto camino por recorrer. Los policy-makers, administradores y docentes recurren con muy poca frecuencia al uso de evidencias científicas para fundamentar su toma de decisiones (Murillo, 2011). Como señala Hargreaves (1996), si comparamos la profesión médica con la profesión docente, descubriremos que mientras la primera se basa en la evidencia científica generada a través de la investigación, la segunda no siempre tiene en consideración esta premisa para la toma de decisiones, e incluso en muchas ocasiones lo que se muestra como evidencia no ha sido obtenido mediante un proceso de investigación amparado en el método científico.

El objetivo de este trabajo es contribuir al debate sobre el sentido y función de la evaluación de las políticas educativas en los contextos sociales actuales caracterizados por su complejidad e incertidumbre, sometidos a contantes procesos de

transformación. En este escenario, se hace imprescindible rastrear el pasado para comprender cómo hacer frente a los retos planteados y cuáles son las posibles respuestas que, desde la evaluación de las políticas educativas como mecanismos de promoción de equidad social, estamos en disposición de aportar para el desarrollo de sistemas educativos democráticos e inclusivos. Para ello, se lleva a cabo una revisión sobre el estado de la evaluación de las políticas educativas de modo que nos permita establecer las tendencias y retos actuales, con especial atención al Movimiento *Informed-Policy* aplicado a la educación y la importancia que está asumiendo, dentro del mismo, lo que se conoce como *Equity-Focused Evaluation*.

2. Marco teórico sobre la evaluación de políticas educativas: concepto y perspectivas

2.1. ¿Qué es la evaluación educativa?

La evaluación es un proceso sistemático basado en la identificación de aspectos fuertes y de los susceptibles de mejora. La evaluación educativa tiene como objetivos: conocer, comparar y dar cuenta de los resultados obtenidos con la intención de orientar la toma de decisiones para introducir las mejoras que se consideren necesarias. Tejedor lo expresa de la siguiente forma: «El fin de toda evaluación es contribuir a la mejora de la calidad. Cuando hoy se piensa en la calidad educativa, la preocupación ya no es sólo cuántos alumnos reciben educación y en qué proporción, sino quiénes aprenden, qué aprenden y en qué condiciones aprenden» (2009, p. 27).

Hay una pregunta obligada para establecer el marco en el que nos movemos en este artículo: ¿*Qué entendemos por evaluación educativa?* Desde la etapa pretyleriana hasta nuestros días (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), este concepto ha sido ampliamente tratado en la literatura especializada. Lejos de una revisión exhaustiva, tarea ya realizada por otros autores (Martínez Rizo, 2002; Escudero, 2003; Stufflebeam y Shinkfield, 2007; Ryan y Cousins, 2009), a continuación se presenta una muestra de definiciones consignada en la literatura más relevante sobre el tema (Tabla 1).

Tabla 1. Selección de una Muestra de Definiciones de Evaluación Educativa (Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes indicadas, 2015)

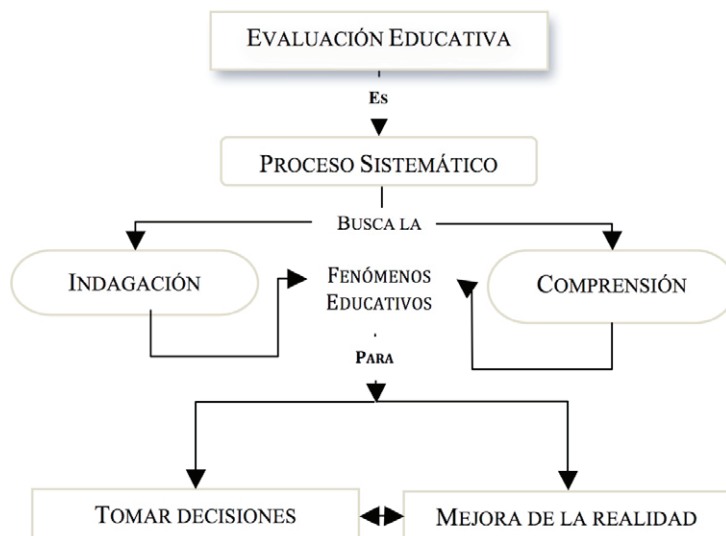
Autor	Definición
Tyler (1950)	Proceso para determinar el grado de consecución en función de los objetivos planteados
Scriven (1967)	Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa, a través de la recopilación y combinación de datos de trabajo de acuerdo a unas metas, con el fin de justificar las valoraciones
Stake (1967)	Proceso sistemático de emisión de juicios basados en una descripción de las discrepancias entre las ejecuciones del estudiantado y el profesorado, así como entre los estándares de aprendizaje y de enseñanza previamente definidos
De la Orden (1982)	Proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido, como base para la toma de decisiones
Stufflebeam y Shinkfield (1987)	Proceso para identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados
Pérez Juste (1997)	Valoración, a partir de criterios y referencias pre-establecidas, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora
Stake (2006)	Consiste en la búsqueda del conocimiento sobre el valor de algo... en una determinación de los méritos y los defectos

La principal idea que se desprende de las anteriores definiciones es que la evaluación educativa se caracteriza por presentar un pluralismo conceptual y metodológico (House, 1992). De todas ellas, es posible identificar los siguientes elementos comunes:

- Proceso de obtención sistemática de evidencias, de naturaleza cuantitativa y/o cualitativa, a través de técnicas diversas y en función de objetivos perseguidos.
- Comprensión y descripción de evidencias bajo criterios de dependencia, utilidad, fiabilidad, validez y precisión.
- Contar con referentes y/o criterios que permitan orientar la toma de decisiones y dotar de valor o mérito a lo evaluado.
- Contribución a la mejora de lo evaluado mediante la identificación de los aspectos positivos y los que son susceptibles de mejora.

Estas características nos permiten adoptar una definición de evaluación educativa que sistematizamos en el siguiente esquema conceptual.

Esquema conceptual 1. Una Definición Integrada de Evaluación Educativa (Fuente: Elaboración propia, 2015)



Como se ha puesto de manifiesto la evaluación es un proceso sistemático; se configura a modo de sistema aplicable a distintos niveles y contextos, en torno a estrategias, procedimientos y criterios, para el conocimiento y comprensión de lo que se pretende evaluar. Se basa en una elección informada y sirve a uno o varios propósitos, mediante criterios justos y de calidad, acerca del grado en que una determinada política educativa ha conseguido los objetivos pre-establecidos.

Como nos informa Tiana (2009), la evaluación educativa incorpora un elevado grado de complejidad y debate en torno a su definición, finalidad y sentido, en parte porque de ella se desprenden y emiten juicios de valor sobre fenómenos educativos. Algunas de las tensiones que el autor pone de relieve son:

- *Evaluación: rendición de cuentas o mejora de las políticas educativas.* En nuestro caso se apuesta por una concepción basada en la mejora, en el sentido que la evaluación aporte elementos para orientar la toma de decisiones desde una función iluminativa sobre las políticas educativas. De este modo, se pueden obtener dos tipos de cosas: por una parte, una toma de decisiones informada, y por otra, mejorar el grado de conocimiento sobre el impacto y beneficio de las políticas educativas implementadas.
- *Evaluación: conocimiento objetivo o como comprensión de las políticas educativas.* La evaluación de las políticas educativas debe incorporar el mayor grado de consenso posible, conjugando la generación de conocimiento con la interpretación del mismo de acuerdo a unos criterios mínimos de

credibilidad, rigor y calidad científica. Especial atención se debe prestar al principio de justicia de los resultados obtenidos.

- *Coherencia entre las políticas, los programas y prácticas vinculadas al desarrollo de la educación que proveen los sistemas educativos.* Hay que evitar que la evaluación educativa genere efectos no deseados sobre los sistemas educativos, ya que se asume en muchas ocasiones una visión parcelada de la evaluación, obviando la influencia del contexto social y político en el que se implementan las políticas educativas. Esto nos lleva a apostar por una visión sistémica de la evaluación de las mismas.

2.2. *Perspectivas teóricas asociadas al análisis de las políticas educativas*

Sobre la base de trabajos previos (Espinoza, 2003; 2009), podemos informar de la existencia de cierto grado de acuerdo entre los defensores de la teoría crítica (Prunty, 1984; Taylor y otros 1997) y de la teoría funcionalista (Wise, 1984; Adams, Kee y Lin, 2001; Heck, 2004), al considerar que la política educativa se dimensiona en torno a tres perspectivas (Adams, Kee y Lin, 2001):

- *La retórica de la política.* Se vincula a las metas educativas expresadas en los discursos pronunciados por los líderes políticos. Son expresiones en las que se condensan las intenciones educativas en las que se inspira una determinada política. Son innumerables los ejemplos: cuando se informa de la intención de mejorar el acceso educativo en igualdad de oportunidades, la reducción del fracaso escolar o la lucha contra el abandono escolar temprano. El interés del análisis de la política educativa se centraría en estudiar cómo se concibe el abandono escolar temprano y cuáles son las posiciones ideológicas o axiológicas que lo caracterizan desde los discursos elaborados por los distintos representantes políticos.
- *La política como marco jurídico o legal.* Las políticas consagradas legalmente son los decretos o leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para la comunidad educativa y responsables y gestores. Un ejemplo que nos ayuda a ilustrar esto sería el *benchmarking* vinculado con la tasa de abandono escolar temprano reflejo de una norma que establece cómo se define y regula este fenómeno educativo. Así pues se trata de analizar cómo se traduce lo axiológico a lo normativo como marco que regula el contenido y el proceso de la política sobre el abandono escolar temprano, siguiendo con este tópico como ejemplo.
- *La política como práctica.* Se trata de la concreción de la política como retórica y como marco legal, ya que a través de la traducción de acciones y medidas concretas se persigue dar respuesta a las necesidades generadas

al interior del sistema educativo. Esta perspectiva de la política viene condicionada por orientarse a cambios sistematizados, programados y evaluables. Los programas de prevención y lucha contra el abandono escolar temprano caracterizados por medidas de flexibilidad, retorno o segunda oportunidad son un excelente ejemplo de esta perspectiva de la política como práctica.

Como es conocido por los investigadores e investigadoras sobre esta cuestión, las políticas educativas se encuentran determinadas por distintos tipos de factores tales como los políticos, económicos o sociales. Estos aspectos nos ayudan a comprender por qué la retórica de las reformas en las que se inspiran muchas políticas educativas se ven restringidas en los procesos de implementación de las mismas. Del mismo modo, la complejidad de los fenómenos educativos y de la dinámica de funcionamiento de la comunidad educativa, nos advierte de las limitaciones al asumir un enfoque lineal de tres perspectivas como el que hemos planteado.

2.3. *Tendencias alternativas en torno al análisis, diseño e implementación de políticas educativas*

En el marco de las diferencias existentes entre el *politics*, la política como reflexión y deliberación de los asuntos públicos, y el *policy*, la política como acción sobre la realidad, una revisión con perspectiva de la literatura en torno al diseño, implementación y análisis de políticas educativas revela algunas tendencias que merecen ser destacadas en este apartado (Anderson, 1990; Ball, 1990; Psacharopoulos, 1990; Torres, 1995).

Se contrastan los enfoques y supuestos que subyacen a la teoría funcionalista y la teoría crítica en relación con las tres tendencias predominantes en materia de análisis, diseño e implementación de políticas educativas. Las tendencias en cuestión pueden ser resumidas en dos:

- *La política como función social o compromiso social.* Los funcionalistas han planteado la cuestión desde organizadores como: la *sustantiva* y *de procedimiento*, la *distributiva* y *redistributiva*, la *regulatoria* y *autorregulatoria* y la *material* y *simbólica* (Anderson, 1990). Entienden que el análisis de las políticas educativas viene definido por su carácter y función social. Por su parte, los críticos abogan por la importancia de los valores personales y de compromiso político de estos análisis (Torres, 1995), en clara consonancia con una visión organizada de acuerdo a un cierto orden moral. Cobran sentido cuestiones vinculadas a la justicia, la igualdad y la libertad individual como elementos esenciales de la vida, a la vez que incorporan los acuerdos sociales y económicos como medios para lograr un fin en el marco de la política.

- *La política como técnica o como ciencia.* Desde la visión clásica del funcionalismo (Lerner & Lasswell, 1951; Ripley, 1985; Ripley & Francis, 1976), la política educativa queda sometida a la lógica de la racionalidad técnica vinculada a los análisis de costo-beneficio, costo-efectividad, indicadores sociales y otros (Prunty, 1984; Psacharopoulos, 1989, 1990; World Bank, 1999). Esta mirada ha venido inspirada por la precisión científica típica del positivismo (Yeakey, 1983), donde el interés de la actividad del análisis político se ha centrado en describir el *statu quo*, y las variables axiológicas o ideológicas no se han contemplado por su débil capacidad como predictores objetivables o medibles. Esto explica la tardía atención del análisis de las políticas educativas hacia cuestiones como la equidad educativa, más allá de la distribución de recursos y de las oportunidades de aprendizaje, o de la justicia social, entre otras. Desde la perspectiva crítica (Prunty, 1985; Taylor y otros, 1997; Torres, 1995; Apple, 2000), el acento se ha puesto en el rol determinante de las variables ideológicas a la hora de realizar el análisis de la política educativa. Para los autores y autoras asimiladas a esta mirada, el análisis de la política pública debe conducir a generar un rol reivindicativo sobre las situaciones de inequidad e injusticia hacia los grupos más vulnerables como la clase trabajadora, los pobres, las minorías étnicas y raciales, y las mujeres. Se trata de asegurar relaciones de poder simétricas, así como condiciones de comunicación fluida y no distorsionada que prevalezcan entre todos los partidos y/o grupos durante el proceso de formulación de políticas (Habermas, 1984). De este modo, esta visión de la política educativa incorpora compromisos entre los diversos intereses expresados por los intereses dominantes del capitalismo, por un lado, y los intereses opuestos de distintos movimientos sociales, por otro lado. Luego, las iniciativas de política educativa deberían ser vistas como respuestas a la lucha sobre particulares construcciones del escenario social, político, económico y cultural (Prunty, 1985; Torres, 1995). No obstante, su principal debilidad es negar el potencial que puede incorporar la racionalidad técnica en el análisis de la política educativa. Ello implica integrar referentes como los análisis costo-beneficio, costo-eficiencia, costo-efectividad.

3. Objetivos, método de estudio y muestra

3.1. *Objetivos*

El objetivo del artículo es llevar a cabo una revisión crítica sobre el estado de la evaluación de las políticas educativas relacionadas con el movimiento *Informed-Policy*, de modo que nos permita establecer las tendencias y retos actuales, tomando en consideración parte de la evidencia empírica disponible.

Este objetivo general se articula en tres objetivos específicos, a saber:

1. Identificar y analizar la producción científica sobre la evaluación de políticas educativas en tres bases de datos (SCOPUS, Thomson Reuters-WOK e ISOC-Educación-España) durante el período comprendido entre 2006 hasta noviembre de 2013, de manera que podamos obtener una visión panorámica sobre la producción internacional acerca de este tópico de investigación, así como extraer inferencias fundamentadas, aunque circunscritas al tópico y muestra establecida.
2. Mostrar los principales sistemas de evaluación de las políticas públicas utilizados por organismos internacionales y países de influencia iberoamericana, prestando especial atención a los sistemas de indicadores e índices de medición del impacto de las políticas educativas en términos de equidad en educación.
3. Presentar la situación generada por la emergencia del Movimiento *Informed-Policy* sobre el actual desarrollo de las políticas públicas, así como las tendencias de evaluación de las políticas educativas en relación con la equidad.

3.2. *Método y Muestreo*

En general este trabajo se basa en un estudio descriptivo-exploratorio (Bisquerra, 2004) acerca del desarrollo de la evaluación de las políticas educativas en el contexto internacional, con especial énfasis en el contexto iberoamericano.

En el caso particular del *primer objetivo* se realiza un breve estudio censal de tipo descriptivo-comparativo (Fernández Cano, 2011), en el que se toma como unidad de análisis los artículos publicados en las 3 bases de datos. El tópico de búsqueda en español e inglés ha sido: «política educativa - educational policy», a partir de ahí las tres bases de datos nos permiten ir diferenciado los artículos vinculados con la «evaluación – evaluation», ya que en un primer momento el uso de los términos «evaluación de políticas educativas – educational policy

evaluation» nos devolvía un resultado insuficiente. Desde una revisión primaria (título, resumen y palabras clave), el diseño del estudio se caracteriza por el uso de un conjunto de indicadores cuantitativos: a) Productividad anual por base de datos; b) Tipología según si son artículos empíricos (trabajo de campo), teóricos y/o ensayos, metodológicos y/o centrados en desarrollar o mejorar procedimientos de evaluación; y estado del arte y/o revisiones, y c) Ejes principales de agrupación de contenido.

Para el desarrollo del *segundo y tercer objetivo* se ha asumido un método descriptivo basado en un muestreo teórico de fuentes documentales, a partir del conocimiento experto sobre el contenido analizado y la relevancia de la información. Esto nos ha permitido adoptar un procedimiento de trabajo basado en la revisión analítica de los documentos a partir de las propuestas recogidas por Mertens (2014).

Este tipo de trabajo está condicionado por tres limitaciones que deben ser contempladas para situar adecuadamente su intención y posibilidades: a) Tipo y características de las bases de datos seleccionadas; b) Revisión lineal de fenómenos complejos, y c) Mirada panorámica que se realiza sobre el tópico objeto de estudio.

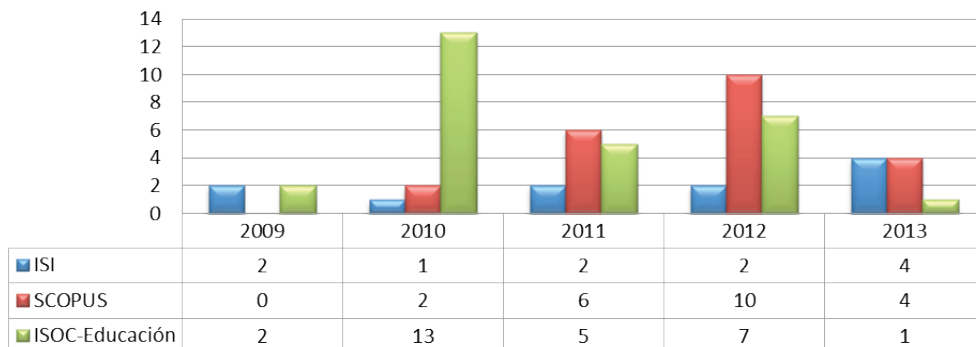
4. Producción, sistema e índices de evaluación y retos actuales de Movimiento *Informed-Policy*

*4.1. Producción científica sobre la evaluación de políticas educativas relacionada con el movimiento del Movimiento *Informed-Policy* (2009-2013)*

Uno de los objetivos de cualquier disciplina científica es generar conocimiento científico avalado por la evidencia empírica. Su difusión se produce a través de diferentes canales y formatos con la intención de dar a conocer los resultados derivados de la investigación (revistas, libros, congresos, etc.). Las bases de datos son uno de los medios más potentes para identificar y conocer qué se está haciendo en materia de evaluación de política educativa, por eso a continuación mostramos los resultados de la revisión realizada en las tres bases de datos enunciadas anteriormente.

Durante el período de estudio (enero 2006 y noviembre 2013), el número de artículos que se han identificado asciende a un total de 61, siendo la base de datos ISOC-Educación la que mayor número tiene registrados, un total de 28. Como se aprecia en la gráfica 1 los años 2010 y 2012 son los que cuentan con un mayor número de publicaciones sobre el tópico de estudio revisado, un total de 16 y 19 respectivamente.

Gráfica 2. Artículos según año de publicación (enero 2009 - noviembre 2013) y base de datos (Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos de WOK, SCOPUS e ISOC-Educación con licencia de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2015)



De los artículos revisados (n=61), el 50,8% corresponden a investigaciones y estudios de carácter empírico sobre la evaluación de la política educativa (n=31), mientras que los de corte teórico y de revisión y/o estado del arte tienen una presencia moderada, un 21,3% (n=13) y 18,0% (n=11) respectivamente. Destaca el hecho de que son muy escasas las publicaciones arbitradas vinculadas al desarrollo de métodos, técnicas, estrategias e índices de evaluación de las políticas educativas, no superando el 9,8% del total (n=6) (Tabla 2).

Tabla 2. Artículos sobre Evaluación de Políticas Educativas en Función de su Naturaleza (Enero 2009 – Noviembre 2013) (Fuente: Elaboración propia, a partir de datos extraídos de WOK, SCOPUS e ISOC-Educación con licencia de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2015).

Tipología de artículos	Bases de datos internacionales			Total
	WOK	SCOPUS	ISOC	
Núm. total de artículos empíricos (AEmp)	8	12	11	31
	(72,7%)	(54,5%)	(39,3%)	(50,8%)
Núm. total de artículos teóricos (Ateo)	2	6	5	13
	(18,2%)	(27,3%)	(17,9%)	(21,3%)
Núm. total de artículos metodológicos (Atm)	1	2	3	6
	(9,1%)	(9,1%)	(10,7%)	(9,8%)
Núm. total de estados del arte (Aesar)	0	2	9	11
	(0,0%)	(9,1%)	(32,1%)	(18,1%)
Total	11	22	28	61
	(100,00%)	(100,0%)	(100,0%)	(100,0%)

Las temáticas en las que se articulan los trabajos analizados son muy diversas. Principalmente, durante el período de estudio escogido, se identifican cuatro grandes ejes, a saber:

- Eje I. Coherencia entre el diseño y la implementación de las políticas educativas.
- Eje II. Eficacia y eficiencia de las políticas educativas.
- Eje III. Nuevos desarrollos metodológicos vinculados con la evaluación sistémica de las políticas educativas como son los enfoques de valor añadido o la evaluación democrática con implicación de los actores educativos.
- Eje IV. Sentido y función de la evaluación de las políticas educativas desde una perspectiva epistemológica con intención de generar discurso crítico sobre ello.

4.2. Marco metodológico desarrollado por el Movimiento Informed-Policy: sistemas de indicadores e índices de evaluación

Los sistemas de indicadores de evaluación son mecanismos de medición habituales en las evaluaciones de las políticas, sistemas, programas y prácticas educativas (Kisilevsky y Roca, 2013). Su importancia, actualidad y relevancia reside en su capacidad para comparar datos descriptivos que puedan orientar la toma de decisiones en educación. Su estudio y desarrollo ha sufrido un importante auge desde la década de los noventa, gracias a los impulsos de organizaciones tales como: la UNESCO, la OCDE (Naciones Unidas, 1989; Bottani y Tuijnman, 1994), el Banco Mundial (1995), la Unión Europea (OECD-European Commission, 2008) y la Organización de Estados Iberoamericanos (2010).

Un sistema de indicadores de evaluación de las políticas educativas trata de conjugar indicadores diversos que aportan información sustantiva sobre aquellos elementos del sistema educativo que se ha establecido como prioritarios o de interés (Oakes, 1986). Mide el conjunto del sistema o parte de este aportando información global y descriptiva del mismo, a la vez que nos puede indicar las interacciones que se producen entre los diferentes indicadores (Shavelson, McDonnell y Oakes, 1991).

Son innumerables los sistemas de indicadores sobre educación que podemos encontrar alrededor del mundo. No obstante, es posible presentar algunos de los más relevantes y próximos a nuestro contexto social, político y cultural, en particular, aquellos que se utilizan, en países con similar sistema educativo (Tabla 3).

Tabla 3. Sistemas de Indicadores sobre Educación (Fuente: Elaboración propia, 2015)

Organismo	Nº de Indicadores	Descripción	Año de publicación
World Development Indicators (World Bank)	106	Educación inputs, participación, eficiencia y resultados	2012
Global Education Digest (UNESCO)	62	Variables generales, recursos materiales y físicos, recursos humanos, currículum, evaluación prácticas, clima de aula, equidad y condiciones culturales, otros factores	2012
Education at a Glance (OCDE)	29	Resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje, recursos financieras y humanos invertidos en educación, acceso a la educación, participación y progresión y entorno de aprendizaje y organización de los centros escolares	2012
Indicadores Estrategia 20/20 (Unión Europea)	16	Participación, titulación, movilidad; diversidad, inversión y TIC; competencias y desarrollo profesional	2011
Indicadores Metas 2021 OEI-Organización de Estados Iberoamericanos	26 metas generales, 28 metas específicas y 39 indicadores	Participación, igualdad educativa, oferta, universalización y acceso a la educación, calidad educativa, oportunidades de aprendizaje, evaluación, inversión, etc.	2010
Propuesta de indicadores sistema educativo de Perú: concreción de las Metas Educativas 2021	4 dimensiones con 38 indicadores: 12 generales y 26 específicos	Dimensiones (calidad, equidad, innovación y desarrollo, y contexto) Indicadores: generales (índice de paridad, etc.) y específicos (escolarización, acreditación, etc.)	2010
Project for International Student Assessment (OCDE)	62	Generales, recursos materiales y físicos, recursos humanos, currículum, evaluación prácticas, clima de aula, equidad y condiciones culturales, otros factores	2009
Proyecto Regional de Indicadores Educativos (América)	52	Demográficos, IDH, Gini, económicos, educativos	2008
Portafolio de indicadores de Laeken (Unión Europea)	21	12 primarios y 9 secundarios: (Ingresos -5+6-, empleo -4+2-, educación -2+1- y salud -1-	2006
Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos	23	Contexto: demográficos, socioculturales, económicos; Recursos: financieros; Proceso: acceso y flujo; Resultado: egreso; 3 de impacto: educativos	2006

La intención de orientar la toma de decisiones referida a las políticas educativas condiciona el sentido, función y utilidad de los indicadores propuestos en estos 10 sistemas. Todos ellos centran su atención en la realidad macro de los sistemas educativos, sin aportar evidencias o información centrada en los centros educativos ni en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, la información que proveen se utiliza preferentemente para el diseño, implementación y evaluación de políticas a nivel nacional y o regional. En todos estos sistemas de indicadores se da un predominio de indicadores cuantitativos marcados por su función descriptiva, al aportar información básica acerca de las políticas y

sistemas educativos de un país, y su función comparada a intentar proporcionar datos equiparables.

Adicionalmente a la existencia de distintos sistemas de indicadores, existe un conjunto de índices de larga data que también contribuye de manera significativa para realizar análisis y evaluación de las políticas educativas. Desde el punto de vista estadístico, un número índice o un índice es una medida que nos permite medir fenómenos educativos complejos de acuerdo a series temporales. Por ejemplo, el *Índice de Desarrollo Humano* de Naciones Unidas, a través del cual se combinan una serie de indicadores como la esperanza de vida o logros educativos para medir el grado de desarrollo que cada país obtiene anualmente. El uso de índices está muy extendido en el campo de la economía y de la sociología. En ese contexto, algunos de esos índices tienen influencia en el estudio de las implicaciones de la desigualdad social en educación tal como ocurre, por ejemplo, con los siguientes índices: *Índice Gini*, *Índice Delta*, *Índice Theil*, *Índice de Paridad de Género*, *Índice de McLoone*, *Coeficiente de Variación* y el *Índice de Concentración* (Tabla 4).

Tabla 4. Índices Vinculados con la Evaluación de Políticas Educativas (Fuente: Elaboración propia, 2015)

Denominación	Definición	Algoritmo
Índice Gini	Medida estadística de desigualdad entre personas, es decir lo alejada que se encuentra una distribución de la distribución perfecta igualitaria Para su interpretación de utiliza la curva de Lorenz. Toma valores entre 0 y 1	$G = \left 1 - \sum_{k=1}^{n-1} (X_{k+1} - X_k)(Y_{k+1} + Y_k) \right $
Índice de Disimilitud o Delta	Mide la uniformidad en la distribución de la población, es decir la segregación experimentada por un individuo promedio respecto a la mayoría o de la minoría dentro de un centro educativo	$ID = \frac{\sum_k n_{ki} P_{ki} - P_i }{2 n_i p_i (1 - p_i)}$
Índice de Entropía: Theil	Mide la diversidad, en el sentido de diferencias de distribución de los grupos en un área geográfica mediante su cálculo a varios grupos de forma simultánea	$H = \sum_{i=1}^n \left[\frac{ti(E - Ei)}{ET} \right]$
Índice de Paridad de Género	Disparidad de género en la enseñanza primaria y secundaria Tasa de matrícula escolar femenina (TMEF) y masculina para los distintos niveles educativos (TMEM)	$IPG = \frac{TMEF}{TMEM}$

Índice McLoone	Compara una parte de la distribución de recursos económicos vinculados a la equidad, es decir, compara la cantidad de un recurso concentrada en la mitad inferior de la distribución con la cantidad mediana	$\text{IML} = \frac{\sum (V33 * ADJPWP)}{\sum (V33 * MADJPWP)}$
Coeficiente de variación	Desviación típica de una variable dividida por la media, distribución de frecuencias unimodal, de modo que una distribución será más equitativa cuanto menor sea el coeficiente de variación	$s^2 = \frac{\sum_{i=1}^n x_i^2 - nM^2}{n-1}$ $\text{CV} = \frac{\sigma}{ M }$
Índice de Concentración	Asume el mismo principio que el Índice Gini: el valor del área entre una curva de concentración y la diagonal, su diferencia está en que toma valores entre -1 y +1, hace uso de la escala de equivalencia de Buhman et al. (1988)	$\text{IC} = \frac{2}{n\mu} \sum_{i=1}^n x_i R_i - 1$

En educación la aplicación de los índices encuentra su momento de mayor impulso en la década de los noventa, en particular, en los Estados Unidos de Norte América. Se aprecian índices donde prima la identificación de variables socio-económicas, culturales y de género en relación al rendimiento académico; otros índices referidos a la inversión y los recursos humanos en relación a su calidad y formación; otros índices se asocian con la idea del desarrollo de una educación para todos resaltando la importancia del acceso, la participación o la permanencia, y, por último, índices cualitativos como el de inclusión que, desde una lógica y naturaleza distinta a los anteriores, dota a la comunidad educativa de herramientas para promover procesos de investigación-acción orientados a la creación de condiciones culturales, políticas y prácticas para una educación de calidad basada en la inclusión como principio rector.

4.3. Tendencias y retos actuales vinculados con el Movimiento Informed-Policy

El movimiento *Science-Based* (Thomas y Pring, 2004), promovido por entidades supranacionales como la OCDE y con una larga tradición en el campo de la medicina, ha generado en los últimos años todo un conjunto de conceptos con la intención de ajustarse al objeto y finalidad de la investigación (Tabla 5). A su vez, se han ido constituyendo entidades públicas y privadas vinculadas a ellos. Es cada vez más frecuente la fundación de organismos al estilo *Think-Thank* que, a modo de lobbies y/o agentes implicados en el diseño y desarrollo de las políticas públicas, intentan aportar sus evidencias, impresiones y recomendaciones acerca de cómo y cuando se debería implementar determinadas políticas.

Tabla 5. Conceptos Desarrollados en el Marco del Movimiento de Science-Based (Fuente. Elaboración propia, 2015).

Concepto	Definición	Organizaciones que lo impulsan
Evidence-Based Policy	La investigación orientada al desarrollo de teoría y falseamiento de hipótesis de investigación	Coalition for Evidence-Based Policy: http://coalition4evidence.org/staff/ Evidence-Informed Policy in Education in Europe (Educación): http://www.eipee.eu
Evidence-Informed Policy	La investigación orientada a informar sobre la acción política en educación	Educational Evidence Portal (Educación): http://www.eep.ac.uk Evidence Informed Policy Network (Salud): http://www.who.int Equity Scorecard (Education): http://cue.usc.edu
Evidence-Based/Informed Assessment	Evaluación de personas y recursos, vinculada fundamentalmente con el logro académico medido con pruebas rendimiento	Queensland College of Teachers (Educación): http://www.qct.edu.au
Evidence-Based/Informed Evaluation	Evaluación de políticas, programas y prácticas capaces de generar mejoras	Evaluation-Focused Equity (salud, educación, contexto social y economía): http://www.mymande.org
Evidence-Based Design	Evidencia para el diseño de procesos de trabajo	The Georgia Tech (diseño tecnológico): http://www.gatech.edu/
Evidence-Based/Informed Practices	Basar las decisiones prácticas en resultados de la investigación contando con criterios adecuados para seleccionar aquella evidencia que precise la práctica profesional. lo relevante es lo que se identifica como evidencia	The Campbell Collaboration (ciencias sociales): http://www.campbellcollaboration.org/ National Registry of Evidence-Based Programs and Practices (salud pública): http://nrepp.samhsa.gov/Index.aspx

El término *Based* ha sido progresivamente substituido por el de *Informed* debido a las críticas suscitadas hacia el primero. Algunas de ellas han enfatizado el mito que puede representar la creencia de que hacer una política, programa o práctica basada en la evidencia aportaba resultados mejores. Asumiendo esta perspectiva se podrían estar negando la existencia de otros factores relevantes en el éxito de las políticas educativas, tales como: la interpretación que los actores hacen de la política educativa, la competencia profesional de los agentes educativos, el contexto en el que se implementan las políticas, las características específicas de la comunidad educativa de un centro educativa (Nevo y Slomin-Nevo, 2011).

Ciertamente, sustentar lo que hacemos en función a la evidencia científica es muy diferente a sostener que lo que hacemos cuenta con la evidencia como un elemento más que oriente y ayude a la toma de decisiones junto a otros factores. En el campo de la política educativa, autores como Boden y Epstein (2006) señalan que se trataría de un tipo de investigación que podría ser descrita como evidencia basada en la política más que política basada en la evidencia. Lo relevante es saber qué es lo que cuenta o debería contar como evidencia y cómo se relaciona dicha evidencia con la toma de decisiones informada (Burns y Schuller, 2007).

Con un carácter más descriptivo y comparado y sin pretensiones de generar teoría explicativa de los fenómenos sociales, el *Education Policy Analysis* o *Análisis de Políticas Educativas* (OECD, 2003) se ha convertido en una estrategia de estudio de las políticas educativas. El creciente interés en este asunto está motivado por el proceso de convergencia europea, la descentralización regional, el aumento de nuevas demandas relacionadas con la mejora de la calidad de la educación y la necesidad de reforzar los modelos participativos, que promueven la democracia en el núcleo de las instituciones educativas.

Al *Evidence-Informed Policy* y *Education Policy Analysis* hay que añadir una tercera perspectiva evaluativa, la *Equity-Focused Evaluation* o *Evaluación Focalizada en la Equidad* que entiende la equidad como el prisma desde el que hay que evaluar el desarrollo social, cultural y económico de una sociedad (Tabla 6). Este último enfoque asume como marco de referencia el respeto y valoración de los *Derechos Humanos Universales*. Puede ser entendido como sigue:

La evaluación focalizada en la Equidad es un juicio acerca de la relevancia, la efectividad, la eficiencia, el impacto y la sustentabilidad —...— de las políticas, programas y proyectos sobre el desarrollo de resultados equitativos. Esto implica un proceso riguroso, sistemático y objetivo tanto a nivel de diseño, análisis e interpretación de información de modo que se puedan dar respuestas ajustadas, incluyendo las que se relacionan con los grupos más vulnerables (UNICEF, 2013, p. 2).

Algunos ejemplos ilustran la relevancia de este enfoque pueden ser consultados en la publicación de Benavides y Pedró (2007), entre otras.

Tabla 6. Enfoques Generales sobre la Evaluación de las Políticas Públicas En Educación (Fuente. Elaboración propia, 2015)

Enfoque	Definición
Evidence-Informed Policy	Evaluaciones descriptivas, comparadas y correlacionales sobre las políticas, programas y prácticas a nivel Institucional contemplando la dimensión internacional y nacional
Education Policy Analysis	Análisis descriptivos y comparativos de políticas, programas y prácticas a nivel Institucional contemplando la dimensión internacional y nacional
Equity-Focused Evaluation	Evaluación de las políticas, programas y prácticas en relación a la equidad desde un enfoque de derechos humanos a nivel Institucional contemplando la dimensión internacional, nacional y Local

Así pues, el motivo que inspira muchas de las evaluaciones en el campo de la equidad educativa es el desarrollo de sistemas educativos equitativos, ya que se parte del convencimiento de que una sociedad que valora la educación como un mecanismo básico para el desarrollo social y económico en torno a valores de justicia, igualdad, libertad, entre otros, debe de tener su correlato con las estructuras y modelos que dotan de contenido al sistema educativo. En el caso concreto de la evaluación de la equidad educativa algunas de las cuestiones que preocupan

hacen referencia a: *¿Cuáles son los retos de la equidad en los sistemas educativos? ¿Cómo se puede mejorar su diseño y desarrollo para avanzar en una educación de calidad para todos dentro de un contexto de equidad? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza y las condiciones de aprendizaje para favorecer contextos educativos basados en la equidad? ¿Cómo se puede mejorar la distribución de recursos?* (OCDE, 2008). Para dar respuesta a estos interrogantes, la combinación e integración de una evaluación de orientación cuantitativa y cualitativa se establece como una necesidad propia para captar la complejidad de las políticas educativas basadas en la equidad, al modo de *Mixed Evaluations*.

5. Conclusiones para continuar avanzando

En este trabajo hemos rastreado algunas cuestiones teóricas y metodológicas en relación a la evaluación de las políticas educativas en el marco del Movimiento de la *Informed-Policy*. Este ejercicio nos ha permitido establecer algunos aspectos relevantes para situar parte del debate actual en torno a esta cuestión.

Una de las principales conclusiones obtenidas nos indica que la evaluación de la política educativa implica toma de decisiones orientadas a la mejora de la calidad. En este sentido, la evaluación de la política educativa es un ejercicio profesional de carácter técnico e ideológico dirigido a conocer, comprender y explicar los fenómenos educativos, de acuerdo a condiciones de validez y fiabilidad.

Del mismo modo, hemos establecido que la política educativa es una combinación de tres perspectivas condicionadas por factores sociales y económicos: a) retórica, imaginario de las intenciones educativas expresadas por los políticos; b) normativa, concreción de la dimensión axiológica en la que se inspira la retórica, y c) práctica, espacio de implementación de la retórica y normativa. La direccionalidad de estas tres perspectivas es cuestionable, es función de si se asume un enfoque Top-Down o Bottom-Up, asumiendo un esquema simple para explicarlo.

En el plano de la producción científica, el análisis documental realizado nos ha informado de la prioridad de los trabajos de orden empírico vinculados a eficacia y eficiencia de las políticas educativas. Mientras que en el plano institucional, se ha podido comprobar la existencia de un número importante de sistemas de indicadores e índices de evaluación educativa. Los primeros se basan, en gran medida, en evaluaciones de input-proceso-output; mientras que los segundos con el agrupamiento de variables de medida referidas a cuestiones socio-económicas, culturales y de género, índices centrados en la inversión y los recursos humanos en relación a su calidad y formación, o en la idea del desarrollo de una educación para todos resaltando la importancia del acceso, la participación o la permanencia en el sistema educativo. Todo ello se conecta con la evolución experimentada

ante la preocupación de dotar de evidencia científica la toma de decisiones en educación, tal y como nos ha mostrado el paso del *Based* al *Informed*. Un avance significativo que cambia la forma en cómo se entiende la relación teoría-práctica en la generación de conocimiento científico sobre el hecho educativo desde la evaluación de las políticas públicas.

Y por último, lo que hemos denominado como enfoques generales de evaluación de políticas públicas en educación, entre los que hemos incluido la *Equity-Focused Evaluation*. Este enfoque da contenido a lo que autores como Ainscow et al., entienden debe ser la finalidad de la evaluación de la equidad educativa, superando los intereses funcionalistas:

... To guide the creation of an evidence-base on educational equity this can provide policy makers with relevant empirical data from within the system. This is imperative, as to have a broad understanding of equity yet apply it only to a limited range of data, could, in effect, restrict the discussion of equitable reform, doing little to move it beyond a market-led agenda (2009, p. 2).

La evaluación de la política educativa basada en la equidad se centra en examinar si los servicios y recursos educativos se ofertan a todos por igual; si se produce un acceso real y se garantiza la participación de todos, en especial, de los grupos más vulnerables desde el punto de vista económico y social y pedagógico. Una de sus preocupaciones es poder identificar tendencias que informen sobre cómo y en qué condiciones se va dando la equidad en el sistema educativo, para ello se utilizan los análisis desagregados por género, por zona geográfica, según condiciones sociales-económicas-culturales del estudiantado, por percentiles de ingresos, entre otros (UNESCO, 2013a), de tal modo que se consideran dimensiones de análisis el acceso equitativo a los servicios, la calidad educativa y la gestión de la educación (UNESCO, 2013b).

En definitiva, lo visto y sintetizado en este trabajo nos anima a seguir profundizando en la comprensión de la evaluación de la política educativa, de cara a alimentar el debate científico sobre las posibilidades y limitaciones a las que nos enfrentamos, para avanzar hacia la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo.

6. Referencias bibliográficas

- Adams, D., Kee, G. H., & Lin, L. (2001). Linking research, policy and strategic planning to education development in Lao people's Democratic Republic. *Comparative Education Review*, 45(4), pp. 220-241.
- Ainscow, M., et al. (2009). *Developing a framework for analysing educational equity in the English education system*. Draft Paper. Manchester, the United

- Kingdom: Centre for Equity in Education, University of Manchester. Recuperado el 19 de marzo de 2015, de <http://www.education.manchester.ac.uk/research/centres/cee/publications/>
- Anderson, J. (1990). *Public policymaking. An introduction*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Apple, M. (2000). Racing toward educational reform: The politics of markets and standards. En Mahalingam, R. & McCarthy, C. (Eds.), *Multicultural curriculum: New directions for social theory, practice, and policy* (pp. 84-107). New York, USA: Routledge.
- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- Benavides, F., y Pedró, F. (2007). Política educativa sobre nuevas tecnologías en los países iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, pp. 19-69.
- Boden, R., & Epstein, D. (2006). Managing the research imagination? Globalisation and research in Higher Education. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), pp. 223-236.
- Bottani, N., & Tuijnman, A. (1994). International education indicators: framework, development and interpretation. En Bottani, N., Tuijnman, A. (Coords.), *Making education count. developing and using international indicators* (pp. 21-35). Paris, France: OECD.
- Buhmann, B. et al. (1988). Equivalence scales, well-being, inequality and poverty: sensitivity estimates across ten countries using the Luxembourg Income Study (LIS) data. *Review of Income and Wealth*, 34, pp. 115-142.
- Burns, T., & Schuller, T. (2007). The evidence agenda. En OECD *Educational research and development: trends, issues and challenges* (pp. 15-32). Paris, France: OECD.
- CERI (1995). *Educational research and development: trends, issues and challenges*. Paris, France: OECD.
- De La Orden, A. (1985). Investigación evaluativa. En De la Orden, A. (Ed.), *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 133-137). Madrid, España: Anaya.
- Duncan, O. D. (1961). A Socioeconomic Index for all occupations. En Reis, A.J. (Ed.), *Occupations and Social Status* (pp. 109-38). New York: Free Press.
- Escudero, T. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 10, pp. 8-31. Recuperado el 15 de septiembre de 2014, de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/fremxzn.pdf

- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 9(1). Recuperado el 13 de noviembre de 2014, de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Espinoza, O. (2003). Perspectivas alternativas en torno a la relación Estado-educación, reforma educacional y política educacional: una visión crítica. En Arrau, A. (Ed.), *Bases para la competencia en Chile. La educación en una sociedad desigual* (pp. 97-124). Santiago: Universidad de Chile, Facso, Programa Prede.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de «política», políticas públicas y política educacional educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), pp. 1-13. Recuperado el 24 de octubre de 2014, de http://www.oei.es/pdf2/reflexiones_conceptos_politicas_publicas_educacionaleducativa.pdf
- Fernández Cano, A. (2011). Producción educativa española en el Social Sciences Citation Index (1998-2009). *Revista Española de Pedagogía*, 69(2), pp. 427-443.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. 2 vols. Boston, MA: Beacon Press.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects (Annual Lecture)*. London: Teacher Training Agency.
- Head, B. (2009). *Evidence-Based Policy: Principles and Requirements in Strengthening Evidence-Based Policy in the Australian Federation*. Proceedings, Roundtable Proceedings Vol. 1, pp. 13-26. Canberra, Australia: Australian Government Productivity Commission. Recuperado el 11 de octubre de 2014, de http://www.pc.gov.au/__data/assets/pdf_file/0007/96208/03-chapter2.pdf
- Heck, R. H. (2004). *Studying educational and social policy: Theoretical concepts and research methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- House, E. R. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299, pp. 43-57.
- INEE (2006). *Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 17 de octubre de 2014, de <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/estandares-nacionales/69-publicaciones/panorama-educativo/42-sistema-de-indicadores-educativos-de-los-estados-unidos-mexicanos-conjunto-basico-para-el-ciclo-escolar-2004-2005>
- Kisilevsky, M., y Roca, E. (2013). *Indicadores, metas y políticas educativas*. AECID-España y OEI. Recuperado el 21 de noviembre de 2014, de <http://www.oei.es/metast2021/EVAL2.pdf>

- Lerner, D., & Lasswell, H.D. (Eds.). (1951). *The policy sciences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Martín Muñoz, J. (2013). Sistema de indicadores nacionales: el modelo español. En Kisilevsky, M., Roca, E. (Coords.), *Indicadores, metas y políticas educativas* (pp. 133-152).
- Martínez Rizo, F. (2002). Revisión de literatura sobre evaluación de sistemas educativos. En Secretaría de Educación Pública, *La calidad de la educación en México: Perspectivas, análisis y evaluación* (pp. 305-427). México: Editorial Porrúa.
- Mcloone, P., & Body, F.A. (1991). Deprivation and mortality in Scotland 1981 and 1991. *BMJ*, 309, pp. 1465–70.
- Medina, F. (2001). *Estudios estadísticos y prospectivos. Consideraciones sobre el índice de Gini para medir la concentración del ingreso*. Santiago de Chile: División de Estadística y Proyecciones Económicas. Naciones Unidas-CEPAL ECLAC.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in educational and psychology* (4th Edition). Thousand-Oaks, CA: SAGE.
- Ministerio de Educación (2010). *Propuesta de indicadores sistema educativo de Perú: concreción de las Metas Educativas 2021*. Recuperado el 11 de octubre de 2014, de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf
- Murillo, F. J. (2011). Hacer de la Educación un ámbito basado en evidencias científicas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), pp. 1-11. Recuperado el 12 de noviembre de 2014, de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/editorial.pdf>
- Naciones Unidas (1989). *Manual de indicadores sociales*. Nueva York, USA.
- Nevo, I., & Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: towards evidence-informed practice. *British Journal of Social Work*, 41(6), pp. 1176-1197.
- Oakes, J. (1986). *Educational Indicators: a guide for policymakers*. Santa Mónica, California, USA: The Rand Corporation - Center for Policy Resarch in Education.
- OEA (2009). *Proyecto Regional de Indicadores Educativos*. Recuperado el 4 de diciembre de 2014, de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=WYtKPNYXIWU%3D&tabid=1381>
- OECD (2003). *Education policy analysis*. Paris, France: OECD. Recuperado el 25 de noviembre de 2014, de <http://www.oecd.org/edu/school/educationpolicyanalysis-2003edition.htm>

- OECD (2007). *Evidence in education: Linking research and policy*. Paris, France.
- OECD (2010). *Project for international student assessment, 2010*. Recuperado el 26 de noviembre de 2014, de <http://www.oecd.org/pisa/>
- OECD (2012). *Education at a glance 2012*. Recuperado el 27 de noviembre de 2014, de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2012-en.pdf>
- OECD & European Commission (2008). *Handbook on constructing composite indicators. Methodology and User Guide*. París: OECD.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2020. Miradas sobre educación en Iberoamérica*. Recuperado el 26 de noviembre de 2014, de <http://www.oei.es/miradas2012.pdf>
- OEI (2011). *Indicadores Metas 2021*. Recuperado el 27 de noviembre de 2014, de <http://www.oei.es/metas2021/noticias.htm>
- OMS (2004). *58ª Asamblea Mundial de la Salud*. Recuperado el 2 de septiembre de 2014, de <http://www.who.int/mediacentre/events/governance/wha/es/>
- Pérez Juste, R. (1997). *Evaluación de programas*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Prunty, J. (1984). *A critical reformulation of educational policy analysis*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Prunty, J. (1985). Signposts for a critical educational policy analysis. *Australian Journal of Education*, 29(2), 133-140.
- Psacharopoulos, G. (1989). Why educational reforms fail: a comparative analysis. *International Review of Education*, 35(2), 179-195.
- Ranson, S. (1990). *Why educational policies fail: An overview of selected African experiences*. Discussion Paper # 82. Washington, D.C.: World Bank.
- Ranson, S. (1995). Theorizing education policy. *Journal of Education Policy*, 10(4), pp. 427-448.
- Ripley, R. (1985). *Policy analysis in political science*. Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Ripley, R., & Primos, J. B. (Eds.). (2009). *International Handbook of Educational Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ripley, R., & Franklin, G. (1976). *Congress, the bureaucracy, and public policy*. Homewood, IL: Dorsey.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, en *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago, USA: Rand McNally and Company.
- Shavelson, R. J., McDonnell, L., & Oakes, J. (1991). What are educational indicators and indicator systems? *Practical Assessment, Research & Evaluation*,

- 2 (11). Recuperado el 26 de noviembre de 2014, de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=11>
- Stake R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós-MEC.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.
- Taylor, S. et al. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London, England: Routledge.
- Tejedor, F. J. (2009). Evaluación del desempeño docente. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 26-29.
- Theil, H. (1967). *Economics and information theory*. Amsterdam: North Holland.
- Thomas, G., & Pring, R. (eds.) (2004). *Evidence-based practice in education*. Maidenhead, USA: Open University Press.
- Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En Martín, E., Martínez Rizo, F. (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 17-26). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y Fundación Santillana.
- Torres, C. A. (1995). State and education revisited: Why educational researchers should think politically about education, *Review of Research in Education*, 21, pp. 255-331.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- UNESCO (2012). *Global Education Digest 2012*. Recuperado el 7 de diciembre de 2014, de <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/global-education-digest.aspx>
- UNESCO (2013a). *Handbook on education policy analysis and programming. Vol. 1: Education policy analysis*. Bangkok, Thailand. Recuperado el 13 de marzo de 2015, de <http://www.unescobkk.org/resources/e-library/publications/article/unesco-handbook-on-education-policy-analysis-and-programming/>
- UNESCO (2013b). *Handbook on education policy analysis and programming. Vol. 2: UNESCO Programming*. Bangkok, Thailand. Recuperado el 13 de marzo de 2015, de <http://www.unescobkk.org/resources/e-library/publications/article/unesco-handbook-on-education-policy-analysis-and-programming/>

- UNICEF (2005). *Índice de paridad de género*. Recuperado el 10 de diciembre de 2014, de <http://www.unicef.org/spanish/progressforchildren/2005n2/gender.php>
- UNICEF (2013). *Equity-Focused Evaluation*. Recuperado el 8 de diciembre de 2014, de http://www.mymande.org/human_rights_front?q=equity_focused_evaluations_intro
- Unión Europea (2006). *Portafolio de indicadores de Laeken*. Recuperado el 3 de diciembre de 2014, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/30042/LCL2781e.pdf>
- Unión Europea (2012). *Indicadores Estrategia 20/20*. Recuperado el 4 de diciembre de 2014, de: <http://www.europa.eu>
- Wise, A. (1984). Why educational policies often fail: The hyperrationalisation hypothesis. En Prunty, J. (Ed.), *A critical reformulation of educational policy analysis* (pp. 72-86). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- World Bank (1995). *Social indicators of development*. Baltimore, USA: The Johns Hopkins University Press.
- World Bank (1999). *Education*. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank (2012). *World development indicators*. Recuperado el 4 de diciembre de 2014, de <http://data.worldbank.org/sites/default/files/wdi-2012-ebook.pdf>
- Yeakey, C. (1983). Emerging policy research in educational research and decision making, *Review of Research in Education*, 10, pp. 255-301.

página intencionadamente en blanco