

Organismos Internacionales y Políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación

International Organizations and Evidence-based Education Policy: Their evident relation

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-572>

Javier M. Valle López

<https://orcid.org/0000-0003-0146-3229>

Universidad Autónoma de Madrid

Lucía Sánchez-Urán Díaz

<https://orcid.org/0000-0003-2086-9451>

Universidad Camilo José Cela

Resumen

Este artículo trata de demostrar la estrecha relación entre los Organismos internacionales y la política educativa basada en evidencias. Para ello comienza mostrando el impacto de las propuestas de tres Organismos Internacionales (UNESCO, OCDE y Unión Europea) en materia de educación sobre los sistemas educativos (*soft policy*) mediante un ejemplo: el aprendizaje permanente. Se pretende ilustrar como los discursos de los organismos internacionales se convierten en tendencias educativas. Se describe cómo tres Organismos Internacionales con gran influencia en las tendencias educativas (UNESCO y OCDE en perspectiva global y Unión Europea en perspectiva regional) han ido glosando a lo largo de las últimas décadas un discurso en favor de las políticas educativas basadas en la evidencia. Para terminar, y aplicando el análisis propio de la educación supranacional, contrasta las tres visiones de esos organismos internacionales procurando alinear el hilo conductor que las atraviesa recogiendo las visiones y perspectivas de programas y documentos que justifican y sitúan el foco en el tema que nos ocupa. Posteriormente, se realiza un análisis de

los informes sobre el estado de la educación publicados recientemente por la OCDE (2022) y la Unión Europea (Comisión Europea, 2021), identificando los indicadores que utilizan para evaluar los sistemas educativos. Unos indicadores que son considerados una herramienta para la toma de decisiones característica de la política educativa basada en evidencias. Finalmente, las conclusiones del artículo presentan una reflexión crítica sobre la política educativa basada en evidencias, Fruto de esa reflexión se ha observado que los indicadores utilizados en los informes asumen una visión economicista de la educación, en la que la empleabilidad futura condiciona la evaluación de los sistemas educativos. Se cuestiona la visión cuantitativa en la evaluación de los sistemas educativos como “verdad objetiva” sin considerar otros elementos explicativos y reflexivos como el contexto o la propia visión humanista de la educación.

Palabras clave: política educativa, organismos internacionales, Educación Supranacional, evidencias, indicadores educativos, mejora educativa.

Abstract

This article aims to demonstrate the close relationship between international organizations and evidence-based education policy. It begins by showing the impact of the proposals of three international organizations (UNESCO, the OECD, and the European Union) on education systems (*soft policy*) through an example: lifelong learning. The aim is to illustrate how the discourses of international organizations become educational trends. It describes how three international organizations with great influence on educational trends (UNESCO and OECD in their global perspective and the European Union in its regional perspective) have been crafting a discourse over the last several decades in favor of evidence-based educational policies. Then, by applying the analysis of supranational education, it compares the views of these three international organizations, seeking out their common ground by gathering perspectives from programs and documents that justify and highlight this matter. Subsequently, recently published OECD (2022) and European Union (European Commission, 2021) reports on the state of education are analyzed, sorting out the kind of indicators used to evaluate education systems. These indicators are considered a tool for decision-making characteristic of evidence-based education policy. Finally, the article concludes by presenting a critical reflection on evidence-based education policy, noting that the indicators used in the reports assume an economic view of education, in which future employability conditions the evaluation of education systems. The article calls into question the quantitative view in the evaluation of education systems as “objective truth” without considering other explanatory and reflective elements such as the context or the humanistic vision of education itself.

Keywords: educational policy, international organisations, Supranational Education, evidence, educational indicators, educational improvement.

Introducción: Organismos Internacionales y tendencias educativas supranacionales

La influencia de los organismos internacionales en las tendencias y reformas educativas en los Estados es incuestionable, siendo muchas de las recomendaciones asumidas por los propios Estados (Matarranz y Pérez Roldán, 2016; Valle, 2012,2013). Y es que, como indicaba Valle (2015), uno de los cometidos de estas organizaciones es el establecimiento de marcos transnacionales de interpretación de la realidad educativa. En un mundo globalizado, las propuestas de los organismos adquieren un protagonismo determinante que pretende, en muchos casos, la armonización de algunos elementos de los sistemas educativos.

La propia normativa educativa española es claro ejemplo de cómo los sistemas educativos nacionales asumen esos marcos. Nuestras leyes llevan tiempo citando los planteamientos educativos de los organismos internacionales. A continuación, recuperamos algunos fragmentos de las últimas dos leyes orgánicas del sistema educativo aprobadas que ilustran esta consideración. En el preámbulo de la LOMCE de 2013 se hacían varias referencias a la OCDE y sus datos, como los obtenidos con PISA, que son utilizados para justificar las reformas en el sistema educativo:

Sin embargo, el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia (LOMCE, 2013, p.6).

Por su parte, también en la reciente LOMLOE (2020) tanto las recomendaciones de la UNESCO como de la Unión Europea aparecen consideradas como puntos de referencia del sistema educativo:

Los años transcurridos desde la aprobación de la LOE aconsejan revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los retos actuales de la educación,

que compartimos con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030 (LOMLOE, 2020, p. 122870).

Hay ejemplos paradigmáticos que ilustran cómo las tendencias educativas más extendidas globalmente han surgido, precisamente, de propuestas lanzadas desde Organismos Internacionales, que proponen una *soft policy* (Diestro y Valle, 2015) que impacta directamente en las leyes de los estados. Veremos ahora una de ellas que consideramos representativa para entender cómo desde los organismos internacionales se han convertido en tendencias que se concretan en las políticas y medidas propuestas por los estados: el aprendizaje permanente.

El aprendizaje permanente o a lo largo de la vida

Esta perspectiva sobre el aprendizaje se encuentra estrechamente entrelazada con el desarrollo de competencias en educación, entendiendo este enfoque como el que mejor representa la necesidad de saber, saber hacer y saber ser a lo largo de la vida. Observando la repercusión del aprendizaje permanente y, por ende, la apuesta por el enfoque competencial, en los estados, no queda más que afirmar que estas perspectivas han ido asumiéndose hasta convertirse en realidades de los sistemas educativos.

Ya en los años 70, la UNESCO comenzó a publicar diversos informes cuya temática central era "*Lifelong Education*" (Lengrand, 1970; Faure et al. (1973); Dave, 1975; Lynch, 1977). El interés fue continuando a la largo de los años, y así vemos como la educación permanente (lo que también puede denominarse aprendizaje a lo largo de la vida¹) es un punto tratado en el informe, que todavía hoy sigue siendo referencia, publicado por la UNESCO "*La Educación encierra un tesoro*"

Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y

¹ Se puede consultar la evolución del término aprendizaje a lo largo de la vida y su uso por la UNESCO y otros organismos internacionales en el documento publicado por la UNESCO (2020)

acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad (Delors, 1996, p.15).

En la actualidad los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 son núcleo de muchos diálogos, debates y reflexiones tanto políticas como educativas. Atendiendo a los objetivos educativos dentro de los mismos, el objetivo 4 es la mejor prueba de la consideración del aprendizaje a lo largo de la vida: “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”). Y es que esta perspectiva permanente del aprendizaje es un elemento clave del objetivo desde su propia redacción. En la Declaración de Incheon, que estructura el marco de acción del ODS4, el compromiso es claro:

Nos comprometemos a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos. Ello incluye un mayor acceso en condiciones de igualdad a la enseñanza y formación técnica y profesional de calidad, a la educación superior y a la investigación, prestando la debida atención a la garantía de la calidad. (...) Nos comprometemos además a velar por que todos los jóvenes y adultos, especialmente las niñas y las mujeres, alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional y aritmética que sean pertinentes y reconocidos y adquieran competencias para la vida, así como a que se les proporcionen oportunidades de formación, educación y capacitación de adultos (UNESCO, 2016, p. 8).

Otros datos que demuestran el énfasis concedido al aprendizaje a lo largo de la vida es la existencia de un instituto específico dedicado a la cuestión: *Institute for Lifelong Learning* (creado en 1951 como fundación en 2006 pasa a ser un instituto de la UNESCO) cuyas líneas de trabajo principales son: las políticas de aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje y la educación de adultos, alfabetización y habilidades básicas (UNESCO Institute for Lifelong Learning, s.f). Así como la publicación del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* (UNESCO, 2022a).

Desde la publicación del documento en 1973 titulado “*Educación recurrente: una estrategia para el aprendizaje permanente*”, germen de lo que hoy conocemos como aprendizaje permanente, la OCDE no ha cejado en su empeño de apostar por políticas de aprendizaje permanente que aseguren un desarrollo competencial como trabajadores. Como bien indica Valle (2018) la OCDE asume una perspectiva competencial de la

educación vinculada al aprendizaje permanente por la relación que se establece con la empleabilidad y el crecimiento económico.

El aprendizaje permanente es clave para que las personas tengan éxito en los mercados laborales y las sociedades moldeadas por megatendencias, como el aumento de la esperanza de vida, los rápidos cambios tecnológicos, la globalización, la migración, los cambios ambientales y la digitalización, así como los impactos repentinos como la pandemia de COVID-19. En un mundo incierto y en constante cambio, el aprendizaje permanente puede ayudar a las personas a adaptarse y volverse resistentes a las perturbaciones externas, lo que reduce su vulnerabilidad. (...) Esto requiere evidencia sobre las mejores formas de apoyar los viajes de aprendizaje permanente para que las personas puedan "aprender a aprender"(OCDE, 2021, p.23).

Este fragmento extraído del informe *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life* aparece de manera explícita esa vinculación de la OCDE del aprendizaje permanente y el mercado laboral. Un informe que realiza un análisis sobre qué políticas y medidas son claves para potenciar las competencias necesarias para poder seguir avanzando en un aprendizaje a lo largo de la vida.

Siguiendo a Ríos (2006) el aprendizaje permanente en la Unión Europea ha atravesado diferentes etapas. Una primera etapa (1950-1972) en la que se asociaba esa educación permanente a la alfabetización de la población, la formación profesional y la formación de los trabajadores en su lugar de trabajo. Una segunda etapa (1993-1995) en la que se desarrolla una nueva idea de educación permanente entendiendo esta como una necesidad ante un mundo cambiante y la necesaria adaptación de los ciudadanos y no circunscrita a la alfabetización, la formación profesional y la formación de los trabajadores. En la tercera etapa (1996-1999) se consolida la educación permanente en la Unión Europea (UE). Y por último una etapa en la que el aprendizaje permanente adquiere una gran importancia ya que se empieza a argumentar su repercusión para el futuro de la UE. Esta etapa que engloba desde el 2000- 2020 es denominada por Matarranz et al. (2020) como la etapa de los Programas Estratégicos. El Consejo de Lisboa (2000) fue el inicio de informes, propuestas y recomendaciones que adoptaban el objetivo de mejorar las competencias de los ciudadanos para la mejora de economía. Así, se demuestra la exigencia de este aprendizaje a lo largo de la vida para afrontar un mundo y una sociedad cambiante. Del Consejo de

Lisboa se deriva la Estrategia de Trabajo 2000-2010 (E&T 2010), asimismo se publicó la *Resolución del Consejo sobre la Educación Permanente (2002)* o la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2006)*.

Pero, sin lugar a dudas, destacamos el año 2007 puesto que desde ese año hasta el 2013 se desarrolló el primer Programa de Aprendizaje Permanente, considerado el primer macro-programa de la UE (Matarranz et al., 2020). Posteriormente, en el desarrollo del Marco para la Cooperación Europea en Educación, la estrategia de trabajo 2010-2020 estableció como uno de los objetivos estratégicos: “Hacer realidad el Aprendizaje Permanente y la movilidad de los educandos”. En la Resolución del Consejo Europeo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), una de las prioridades estratégicas es: *hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos*. El aprendizaje permanente se refleja como uno de los pilares educativos de la UE:

“El aprendizaje permanente impregna la visión general y los objetivos de la educación y la formación en la UE y abarca todos los niveles y tipos de educación y formación, así como el aprendizaje no formal e informal, de manera holística” (2021, p.5).

La política educativa basada en evidencias y los organismos internacionales

En el apartado anterior hemos comprobado como algunos discursos de los organismos internacionales crean tendencias educativas cuyo impacto alcanza dimensiones globales. Ahora, nuestro objetivo se centra en mostrar que la política educativa basada en evidencias es también uno de esos discursos y demostrar que se ha impulsado desde los organismos internacionales, convirtiéndose ellos mismos en las instancias encargadas de proporcionar muchas de esas evidencias “claves” a los propios estados. De igual modo, analizaremos los indicadores contemplados en informes que, según los propios organismos, son fuente de consulta adecuada de evidencias, identificando puntos comunes y divergentes.

Es inevitable, antes de comenzar, que reconozcamos la polisemia del término evidencia. Polisemia que se complica según qué consideremos que pueden ser evidencias al referirnos a las políticas educativas. Sin embargo, dentro de la línea de las políticas basadas en evidencias, la evidencia adquiere *status* de conocimiento y conocimiento verdadero y generalizable; algo cuestionable en el ámbito educativo (Thoilliez, 2017). Sabiendo de la influencia de los organismos internacionales en la agenda educativa, nos interesa conocer el papel que tienen las evidencias y las políticas educativas en su marco discursivo.

El discurso de los organismos internacionales sobre las políticas educativas basadas en evidencias

En este apartado recuperamos los documentos y programas publicados por los organismos internacionales específicos y más relevantes sobre el estudio de la política educativa basada en evidencias.

UNESCO y las políticas educativas basadas en evidencias

Los pasos relacionados con la política basadas en evidencias en el caso de la UNESCO se ilustran en la configuración de programas y proyectos.

Comenzaremos destacando *el Programa Gestión de las Transformaciones Sociales* (MOST). Este programa intergubernamental, que comenzó en 1994, se centra en mejorar la conexión entre conocimiento y acción. Concretamente, se pretende que la formulación de políticas esté basada en las evidencias y resultados de investigaciones con una perspectiva social en la que los derechos humanos y la interculturalidad son características definitorias del programa. Así se recoge su misión principal en el documento de Estrategia Integral para el Programa MOST, 2016-2021:

MOST's specific mission is to support Member States in improving participatory policy-making processes on the basis of intercultural dialogue through a strengthened research-policy interface that uses science-based knowledge focused on human needs and human rights, primarily from the social sciences and the humanities, to contribute to the establishment of a culture of evidence-informed decision-making policies (2016, p.5).

Dentro de Instituto Mahatma Gandhi para la Paz y el Desarrollo Sostenible se lleva a cabo la *Evaluación Internacional de Educación Basada en la Ciencia y la Evidencia* (IECE). El fin de esta medida es la realización de una evaluación rigurosa desde el punto de vista científico que sirva para la formulación de políticas en todos los niveles.

La Evaluación IECE es la primera de su tipo para el sector educativo, tratando de identificar un camino a seguir para la educación y el aprendizaje de acuerdo con una evaluación multidisciplinaria basada en la evidencia del estado de la educación en todo el mundo (UNESCO, 2022b, p.17).

OCDE y las políticas educativas basadas en evidencias

Si consideramos algunos de los hitos en el discurso de la OCDE respecto a la política basada en evidencias tenemos que destacar el periodo 2004-2006. Durante estos años el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI-OCDE) realizó una serie de seminarios con investigadores y responsables políticos de países de la OCDE para analizar métodos, gastos, ventajas e inconvenientes de cómo puede utilizarse la investigación en educación, concretamente las evidencias resultantes, para dar respuestas a los retos educativos de los países (OCDE, 2007). Estos seminarios y encuentros son la antesala de la publicación *Evidence in Education: Linking Research and Policy* (2007).

Ese texto confirma la perspectiva de la OCDE sobre la necesidad de combinar la educación e investigación, basando la política educativa en las evidencias fruto de los estudios. Podríamos indicar que esta publicación es la más explícita sobre la temática aportando ejes vertebradores que deben considerarse en esta forma de entender la política educativa.

Como nos referimos al comienzo de este apartado, vamos a recuperar algunos fragmentos de la publicación que nos permiten conocer el discurso de la OCDE respecto a la política basada en evidencias. Comenzaremos por el propio resumen ejecutivo:

Las políticas y los sistemas educativos en todos los países de la OCDE están bajo una presión cada vez mayor para mostrar una mayor rendición de cuentas y eficacia. Sin embargo, la información fácilmente disponible para la formulación de políticas a menudo no es adecuada, ya sea porque no se ha realizado la investigación rigurosa requerida para

las necesidades de las políticas o porque la investigación disponible es contradictoria y no sugiere un solo curso de acción. Es crucial que las decisiones de política educativa se tomen con base en la mejor evidencia posible (OCDE, 2007, p.9).

Este extracto permite identificar la *eficacia* de los sistemas educativos como una de las justificaciones de la implantación de las políticas basadas en evidencias (unas evidencias que deben ser rigurosas), junto con el aumento del interés por los resultados educativos.

Los factores clave que subyacen a este cambio son una mayor preocupación por los resultados de rendimiento de los estudiantes; una explosión relacionada de la evidencia disponible debido a un mayor énfasis en las pruebas y la evaluación; una insatisfacción más explícita y vocal con los sistemas educativos, a nivel nacional y local; mayor acceso a la información a través de Internet y otras tecnologías; y los cambios resultantes en la toma de decisiones políticas. Estos se ven acentuados por cuestiones más amplias que tienen que ver con la legitimidad percibida de la formulación de políticas en general (...) Hoy existe una creciente preocupación por lo que sucede como resultado de estas inversiones y actividades. (...) En otras palabras, los formuladores de políticas están cada vez más interesados en lo que realmente ofrece la educación y, por lo tanto, en lo que la investigación educativa puede decirnos al respecto. Una consecuencia de esto ha sido la explosión de evidencia de diferentes tipos como resultado del enorme aumento en las pruebas y las evaluaciones. Una fuerza significativa detrás de esta orientación hacia los resultados ha sido el mayor interés mostrado por los ministerios de hacienda y finanzas en la efectividad del gasto educativo, como un componente principal del gasto público en general (...). El reto consiste en recopilar pruebas que sean adecuadas y convincentes. Este es especialmente el caso cuando la solicitud es que los impactos y la efectividad reciban valores monetarios (OCDE, 2007, p.17).

La OCDE asume un discurso en el que la justificación de la implantación de políticas basadas en evidencias se fundamenta en la disposición de una serie de resultados tanto de los alumnos como del sistema para la toma de decisiones políticas que sirvan como mecanismos de rendición de cuentas desde el punto de vista económico. Por eso, también se justifica la implantación de más pruebas y evaluaciones que aporten esos

datos (evidencias) necesarios para la toma de decisiones. El ejemplo más mediático, puesto que también ha conseguido el foco de los medios de comunicación, es PISA. PISA es la más fiel representación de un esfuerzo globalizador de evaluación de competencias a más de 65 países (Calero y Choi, 2012).

Unión Europea y las políticas educativas basadas en evidencias

El énfasis por la defensa de la política educativa basada en evidencias ha estado muy presente también en los últimos 20 años en la Unión Europea. Ya en *la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo “Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación”* (2006) se expresa la idea de la evaluación para la obtención de datos sólidos que ayuden a comprender y supervisar los sistemas educativos. Y es que la rendición de cuentas se ha convertido en un tema central en la agenda educativa global (Parcerisa y Verger, 2016).

Los sistemas de educación y formación necesitan una cultura de la evaluación. Para ser eficaces a largo plazo, las políticas requieren basarse en datos sólidos. Para que los Estados miembros comprendan lo que ocurre en sus sistemas y puedan supervisarlos, deben disponer de canales para efectuar una búsqueda pertinente, con una infraestructura estadística que permita la recogida de datos necesarios y mecanismos de evaluación de los avances realizados en la aplicación de las políticas (Comisión Europea, 2006, p.4).

De igual modo, y continuando la misma línea se pronunció el Consejo Europeo (2009) en sus Conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (E&T 2020):

Una alta calidad sólo se conseguirá mediante una utilización eficaz y sostenible de los recursos, tanto públicos como privados, según convenga, y mediante el fomento en la educación y la formación de una política y una práctica basadas en datos reales (Consejo Europeo, 2009, p. 4).

Sin embargo, podríamos determinar que uno de los puntos de inflexión para la UE en su defensa por la política basada en evidencias es la creación de dos proyectos: *Proyecto de Políticas en Educación Basadas en la Evidencia* (EIPEE) (2010-2011); y el *Proyecto de Políticas y Prácticas en Educación basadas en la Evidencia en Europa* (EIPPEE) (2011- 2013). Ambos proyectos fueron financiados por el Directorio de la Comisión Europea para la Educación y la Cultura, dentro de la estrategia de Educación para la Vida hacia el año 2020. Entre los objetivos de estos proyectos estaban la promoción de políticas y medidas basadas en evidencias, lo cual se presentó como resultado de la RED EIPPEE (EIPPEE, 2011). Así, podemos observar un extracto de la visión sobre las evidencias:

Aunque es ampliamente reconocido que la política y la práctica educativa deben basarse en evidencia, al no saber cómo utilizar la investigación no muchos la aprovechan al máximo. La definición de la evidencia es bastante amplia y puede incluir el conocimiento de expertos, estadísticas, consultas con los interesados, evaluaciones, fuentes de Internet, así como la evidencia basada en la investigación (EIPPEE, 2011).

Por último, destacamos la publicación del informe de Eurydice titulado “*Support Mechanisms for Evidence-based Policy-Making in Education*” (2017). Dicho informe realiza un mapeo de mecanismos de apoyo que pueden utilizarse para la toma de decisiones políticas basadas en evidencias, describiendo procedimientos y prácticas que justifican la elaboración de las políticas basadas en evidencias de países de la red Eurydice. La UE justifica la política educativa basada en evidencias desde la perspectiva económica y social, entendiendo que esas evidencias servirán tanto para la adecuación de los recursos destinados a educación como para la mejora de las prácticas educativas.

Las evidencias que importan en los organismos internacionales

Si navegamos por las páginas web de los organismos internacionales, podemos encontrar apartados específicos sobre las evidencias que destacan como decisivas para la toma de decisiones políticas. Recogemos los aspectos presentes en las páginas web entendiendo que estas sirven,

en la sociedad actual, para difundir aquellas líneas de actuación que definen el trabajo de cada uno de los organismos.

Dentro de la página web de la OCDE, en las áreas de trabajo de educación podemos observar una sección denominada “medición de resultados” (OCDE, s.f). En ese apartado, se indica lo siguiente: “*Las decisiones sobre políticas educativas siempre deben basarse en la mejor evidencia posible*”. Tras esta descripción aparecen una serie de enlaces a diferentes informes sobre evaluaciones que se realizan de forma estandarizada y que aportan una serie de indicadores estadísticos (PISA, Education at a Glance, International Early Learning and Child Well-Being Study, The Survey of Adult Skills (PIAAC), Study on Social and Emotional Skills, Higher Education Policy, Measuring Innovation in Education). Por lo tanto, podríamos afirmar que las evidencias que contempla la OCDE como decisivas a la hora de tomar medidas políticas son los indicadores estadísticos. Es decir, se asume una visión cuantitativa y basada en los resultados como punto de partida a la hora de realizar políticas.

A nivel europeo, la Comisión Europea en su apartado de Educación realiza una defensa de los datos cuantitativos (estadísticos) para el desarrollo de políticas basadas en evidencia. Para ello toma como ejemplo los resultados sus propios informes y de otros organismos como pueden ser los datos de PISA (OCDE):

Las estadísticas son una herramienta fundamental que utilizan los responsables políticos, los investigadores, los periodistas, los ciudadanos y las empresas en su trabajo y en su vida cotidiana. La disponibilidad de datos confiables y de alta calidad es esencial para respaldar la formulación de políticas basadas en evidencia y la evaluación y el monitoreo efectivos de las políticas de la Unión Europea (UE).

Las estadísticas confiables también juegan un papel crucial para contrarrestar la propagación de la desinformación en los debates públicos y políticos. Las instituciones de la UE, incluida la Comisión Europea, producen una amplia gama de estadísticas sobre los ámbitos políticos en los que la Unión y sus Estados miembros están activos (Comisión Europea, s.f.)

Además, se especifican las ventajas de estos datos estadísticos que se recogen para realizar comparaciones entre regiones y países y realizar recomendaciones futuras. En resumen, los organismos consideran los

indicadores de resultados extraídos de las estadísticas son las evidencias por excelencia que pueden utilizarse para las decisiones políticas educativas.

¿Pero qué indicadores son los que contienen los informes de los organismos internacionales? Pretendemos recopilar el conjunto de indicadores de los sistemas educativos contemplados por los últimos informes de los organismos internacionales. Tras esta recopilación intentaremos encontrar semejanzas y divergencias resultado de la comparación entre ellos.

En el caso de la UNESCO, aunque dispone de un extenso banco de datos estadísticos², actualmente ya no presenta informes globales comparativos³ de los sistemas educativos como tenía hasta hace una década en el marco de la serie de *Global Education Digest*. A partir de los años 2000 inicia la serie del *Global Monitoring Report* pero estos informes se centran en temáticas muy concretas que hacen difícil un seguimiento histórico de indicadores concretos. Así pues, nos centraremos en la OCDE y la Unión Europea por ser los organismos internacionales que disponen actualmente de los informes más completos que, a nuestro juicio, con carácter comparativo general, se ofrecen sobre los sistemas educativos. Nuestro objetivo será conocer cuáles son los elementos de análisis que existen desde cada una esas dos organizaciones mediante sus informes más recientes.

OCDE: “Education at a Glance 2022”

Este informe analiza la situación de la educación en los países de la OCDE y otras economías asociadas. Es una de las publicaciones más características de la OCDE en el ámbito educativo. La OCDE la define como la fuente acreditada de datos sobre el estado de la educación de todo el mundo. Es una publicación anual que presenta información de la estructura, de los resultados y de los recursos de los sistemas educativos de los países de la OCDE. A continuación, reflejamos en la tabla (tabla I) una relación de los capítulos y los indicadores que se incluyen en el último informe publicado en 2022.

² <http://uis.unesco.org/>

³ Puede tenerse acceso al histórico de los informes en la página de la *Supranational Education Library* (SEL) del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid

TABLA I. Indicadores del informe “Education at a Glance” (2022)

CAPÍTULOS	INDICADORES
Los resultados de las instituciones educativas y el impacto del aprendizaje	Indicador A1. Nivel de estudios de adultos
	Indicador A2. Transición de la educación al trabajo: ¿Dónde están los jóvenes de hoy?
	Indicador A3. ¿Cómo afecta el nivel educativo a la participación en el mercado laboral?
	Indicador A4. ¿Cuáles son las ventajas de ingresos de la educación?
	Indicador A6. ¿Cómo se relacionan los resultados sociales con la educación?
	Indicador A7. ¿En qué medida participan los adultos en la educación y la formación?
Acceso a la educación, participación y progreso	Indicador B1. ¿Quién participa en la educación?
	Indicador B2. ¿Cómo difieren los sistemas de educación de la primera infancia en todo el mundo?
	Indicador B3. ¿Quién se espera que se gradúe de la educación secundaria superior?
	Indicador B4. ¿Quién se espera que ingrese a la educación terciaria?
	Indicador B5. ¿Cuántos estudiantes completan la educación terciaria?
	Indicador B6. ¿Cuál es el perfil de los estudiantes de movilidad internacional?
Recursos financieros invertidos en educación	Indicador C1. ¿Cuánto se gasta por alumno en las instituciones educativas?
	Indicador C2. ¿Qué proporción de la producción nacional se gasta en instituciones educativas?
	Indicador C3. ¿Cuánta inversión pública y privada en instituciones educativas hay?
	Indicador C4. ¿Cuál es el gasto público total en educación?
	Indicador C5. ¿Cuánto pagan los estudiantes terciarios y qué apoyo público reciben?
	Indicador C6. ¿En qué recursos y servicios se gasta la financiación de la educación?
Los docentes, el ambiente de aprendizaje y la organización de las escuelas	Indicador D3. ¿Cuánto cobran los maestros y directores de escuela?
	Indicador D4. ¿Cuánto tiempo dedican los maestros y directores de escuela a enseñar y trabajar?
	Indicador D6. ¿Cuáles son los caminos para convertirse en maestro y director de escuela?
	Indicador D7. ¿Qué tan extensas son las actividades de desarrollo profesional para maestros y directores de escuela?
	Indicador D8. ¿Cuál es el perfil del personal académico y cuál es la relación estudiante-personal académico?

Fuente: Elaboración propia a partir de Education at a Glance (2022)

Como podemos observar en la tabla, los indicadores abordados se estructuran en cuatro capítulos:

- Los resultados de las instituciones educativas y el impacto de aprendizaje
- Acceso a la educación, participación y progreso
- Recursos financieros invertidos en educación
- Los docentes, el ambiente de aprendizaje y la organización de las escuelas.

El nivel de estudios para la OCDE es reseñable desde el punto de vista de los empleadores que perciben las titulaciones como prueba de las competencias y conocimientos. Además de entender que cuanto más alto es el nivel educativo, más compromiso social y mejores tasas de empleo e ingresos. En los indicadores asociados a los resultados de las instituciones educativas y el impacto de aprendizaje la relación entre educación y el mercado laboral es clave.

En cuanto al acceso a la educación, participación y progreso, aunque existen principalmente indicadores de educación terciaria, la educación de la primera infancia también es considerada por los beneficios en el desarrollo cognitivo, emocional y el bienestar de los niños. Y, por supuesto, como aparece en el informe, porque los niños que tengan un buen aprendizaje en edades tempranas tienen más probabilidades de obtener buenos resultados cuando crezcan. La OCDE, respecto a la educación secundaria superior, afirma que las tasas de matriculación han ido aumentando porque las habilidades que se adquieren son cada vez más solicitadas dentro del mercado laboral.

El capítulo destinado a los recursos se justifica por la necesidad de conocer cómo, en qué y dónde se destinan los recursos económicos en educación. Se asume la idea de que el incremento de recursos destinados a educación supone beneficios económicos para las sociedades en tanto en cuanto la formación de sus ciudadanos repercute en el sistema productivo.

Por último, respecto a los indicadores sobre los docentes se consideran que las condiciones laborales del profesorado y los directores de escuela son relevantes a la hora de atraer, desarrollar y retenerlos en el sistema educativo. Se demuestra así lo que indicamos al comienzo de este artículo, la importancia de los docentes para el buen funcionamiento

de los sistemas educativos y los resultados académicos de los alumnos y la difusión que de esta idea se ha hecho desde políticas educativas supranacionales, muy especialmente las de la OCDE.

Unión Europea: Monitor de la Educación y la Formación (2021)

Mientras que existen diversas publicaciones de temas educativos específicos realizados por Eurydice (sobre la profesión docente, la educación en edades tempranas o la equidad, entre otros) la Comisión Europea elabora periódicamente el informe *Monitor de la Educación y la Formación* (2021) que recoge la evolución de los sistemas educativos y datos globales sobre los mismos. Los datos recogidos sirven para conocer el avance de los países respecto a los objetivos educativos propuestos dentro del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación 2025 y también más allá (2021-2030). Existe la posibilidad de acceder a informes específicos de cada país, pero aquí nos referiremos al informe general.

En la siguiente tabla (tabla II) se recogen los indicadores organizados en los capítulos de los que consta el informe.

Los indicadores que se recogen se estructuran en tres capítulos:

- Educación y bienestar.
- Siete objetivos a nivel de la UE hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030).
- Inversión y calidad del gasto en educación y formación.

El bienestar de los alumnos se define como “un estado general de salud mental y física, fortaleza, resiliencia y estado físico que les permite desempeñarse bien en la escuela y en su vida personal” (Comisión Europea, 2021, p.11). Este bienestar es decisivo a la hora de desarrollarse en el sistema educativo. La Comisión Europea aborda el bienestar de los alumnos recopilando datos antes de la pandemia mundial de la COVID-19 y posteriormente. Los indicadores que se consideran en este apartado se extraen a partir de fuentes ajenas a la UE como datos de PISA (OCDE) y TIMSS (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo). Y es que PISA es una fuente de referencia para

TABLA II. Indicadores del informe Monitor de la Educación y la Formación (2021)

CAPÍTULOS	INDICADORES
Educación y bienestar	Lo que sabemos sobre el bienestar antes de la COVID-19: un análisis de los datos de PISA 2018 y TIMSS 2019
	Perspectiva de los estudiantes: datos de PISA sobre los sentimientos de los estudiantes y el acoso escolar
	Perspectiva de los docentes y el papel del gobierno escolar en la formación del bienestar
Siete objetivos a nivel de la UE hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)	Bajo rendimiento en habilidades básicas
	Alumnos de octavo grado con bajo rendimiento en habilidades digitales
	participación en la educación y el cuidado de la primera infancia
	Abandono prematuro de la educación y la formación
	Consecución del nivel terciario
	Aprendizaje basado en el trabajo
Inversión y calidad del gasto en educación y formación	Aprendizaje de adultos
	Gasto total en educación y formación
	Gasto público en educación y formación
	Gasto público por sector educativo y categoría
	Financiación de la educación y la formación en el contexto de la COVID-19
El Fondo de Recuperación y Resiliencia	

Fuente: Elaboración propia a partir del Monitor de la Educación y la Formación (2021)

la UE en cuanto al resultado de los alumnos en competencias. Hemos de recordar que la UE comparte el enfoque competencial de la educación con la OCDE.

El segundo capítulo, *Siete objetivos a nivel de la UE hacia el Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*, considera los objetivos de la UE y su nivel de logro de los países. Aumentar el rendimiento en determinadas competencias (lengua, matemáticas, ciencias y digitales) es uno de los retos fundamentales de la UE. Para conocer los resultados de los países se han tomado los datos de la evaluación de PISA. La mejora en el rendimiento de estas competencias se entiende como requisito

indispensable para participar de forma activa en la sociedad y potenciar las oportunidades personales y profesionales.

También es un desafío para la UE la mejora de las tasas de matriculación en la educación de la primera infancia. Un objetivo que se justifica tomando el planteamiento de la OCDE al respeto en el que se defiende la importancia que tiene para el bienestar social y emocional, la reducción de las posibilidades de abandono escolar y su contribución a obtener buenos resultados y mejores empleos. La preocupación de los estados miembros de la UE por reducir el abandono prematuro de la educación es clara. Tiene el propósito de asegurar el desarrollo del potencial de cada uno de los alumnos dado que aquellos ciudadanos que no adquieren la formación básica sufren más posibles desestabilizaciones del mercado laboral. Conocer el porcentaje de alumnado de la educación terciaria es un indicador que se explica por su repercusión en la construcción de sociedades inclusivas y que progresan, sin olvidar la parte más personal que supone de beneficios sociales y económicos a aquellos que deciden cursarla. El aprendizaje basado en el trabajo se entiende como beneficioso puesto que permite adquirir unas competencias en el entorno laboral que permiten la transición al mercado laboral y que están muy valoradas por los empleadores.

Por último, el aprendizaje de adultos se hace necesario para una sociedad que experimenta una transformación tecnológica y ecológica y múltiples cambios asociados a los nuevos tiempos.

En el capítulo destinado a los recursos económicos, se incide en la trascendencia de disponer de recursos para asegurar el funcionamiento de los sistemas educativos y garantizar la igualdad de oportunidades. Se enfatiza el aumento de la atención por la eficacia y eficiencia de los recursos de los sistemas educativos y el impacto de los recursos que se invierten.

Conclusiones

Comenzaremos este apartado de conclusiones estableciendo las similitudes y diferencias observadas en los informes presentados de la OCDE y de la UE. Veremos, así, sus posicionamientos tanto en los indicadores que ofrecen como en las evidencias que deben ser fuente de toma de decisiones políticas. Igualmente, podremos inferir los

planteamientos que están detrás de los mismos y las concepciones bajo las que se asientan.

Los epígrafes que estructuran ambas publicaciones y que articulan sus respectivos indicadores son diferentes, excepto el destinado a la inversión y gasto en educación, siendo este un tema que adquiere una dimensión de mucho calado tanto para la OCDE como para la Comisión Europea. Ambos organismos saben de la importancia de disponer de datos sobre gastos e inversión en educación globales y comparativos que arrojen información para la toma de decisiones políticas en este sentido. Y es que la inversión educativa es condición *sine qua non* para el desarrollo y funcionamiento de la educación de un país.

Sin embargo, mientras que la OCDE realiza una panorámica del sistema educativo sin el propósito de evaluar logros respecto a unas metas preestablecidas, la Comisión Europea toma como eje vertebrador sus objetivos educativos para la construcción del informe. Este enfoque pone de manifiesto de manera clara que la integración política de Europa se está apoyando ya definitivamente también en un acercamiento de sus sistemas educativos. El tabú de la armonización de la educación en el marco de la Unión Europea está dejando de serlo desde comienzos de este siglo XXI, momento en que se establecen los marcos estratégicos de acción educativa de la UE que se diseñan por décadas (2000-2010, 2010-2020...). El informe asume así un rol determinante para evaluar con evidencias, el progreso de los retos que se establecen para el conjunto de los sistemas educativos de la Unión.

Si tuviéramos que indicar divergencias entre ambas publicaciones, es que un aspecto considerado en el *Monitor de la Educación* (UE) es el bienestar de los alumnos y demás actores educativos que, aunque se extraen en su mayoría de PISA, no son objeto de análisis en “*Education at a Glance*” (OCDE), pues no se abordan percepciones del propio alumnado. Existen diferencias de igual modo en el tratamiento de la educación terciaria, pues como indicamos anteriormente, la OCDE lo toma como uno de sus temas principales, siendo en el informe *Monitor de la Educación y Formación* un elemento al mismo nivel que otros que se consideran.

Muchos indicadores se justifican en ambos organismos por la repercusión laboral o por su impacto en la preparación de futuros

trabajadores, considerando así, de algún modo, al sistema educativo como dependiente del sistema económico productivo y al servicio del mercado laboral. No obstante, percibimos que la OCDE asume este discurso economicista con mucha más fuerza.

A partir del análisis que aquí se ha realizado, cabe una clara discusión sobre los hallazgos obtenidos. Parece determinante que cuando los Organismos Internacionales se refieren a *evidencias* lo hacen ciñéndose, fundamentalmente, a datos de carácter cuantitativo y referidos a resultados finales.

Esto merece dos reflexiones. La primera, que al entender por evidencia sólo los aspectos medibles cuantitativamente se dejan de lado evidencias que solo pudieran ser medibles con técnicas cualitativas, tales como los procesos que dan lugar a los resultados o elementos contextuales difíciles de advertir. Estamos con Tiana (2010), en este sentido, cuando afirma que las evaluaciones internacionales, aunque arrojan información muy relevante para los países, presentan en ocasiones limitaciones explicativas por la falta de contextualización de los datos, que exigen combinarlas con otro tipo de análisis.

Esto nos lleva a la segunda reflexión, que tiene que ver con la artificialidad con que a veces se “construyen” algunos indicadores. El algoritmo que define alguno de ellos, partiendo de categorías ya de por sí discutibles o las decisiones sobre cómo conceptualizarlos (tasas de educación de adultos o abandono escolar temprano son algunos ejemplos) determinan, en gran parte, los resultados. Dicho de otro modo, conceptualizaciones distintas de esos indicadores podrían ofrecer unos datos bien distintos. Ello implica de manera implícita la posibilidad de “alterar” o “pervertir” el sentido original de un resultado en función de cómo definamos la conceptualización del dato mediante el que pretendemos mostrarlo.

En otro orden de cosas, al margen de la crítica a que los indicadores sean sólo cuantitativos, cabe reflexionar sobre aquellos que cobran más importancia. Se ha hecho evidente que el elemento economicista está muy presente en lo que se construye como evidencia para la toma de decisiones en educación. No obstante, tratándose ésta de una cuestión radical del estado del bienestar y atendiendo a un derecho fundamental inalienable tal y como se define en la Declaración Universal de Derechos Humanos, algunos de los conceptos manejados como “evidencias” casi

resultan lesivos para un enfoque de la educación basada en la Dignidad Humana.

En cualquier caso, si las evidencias son solo cuantitativas, nunca debieran verse como el conocimiento válido y universal que en educación justifica cualquier acción política, pues el riesgo de la “dictadura de los números” puede llevar a decisiones que encajen en el marco lógico del eficientísimo cuantitativo, pero no en el marco de una visión humanista. Por poner un ejemplo, la medida de la eficiencia de unos estudios superiores en una determinada titulación en una población concreta no puede dejarse solo a un criterio de su viabilidad económica, porque hay elementos para algunos estudios universitarios que más allá de resultar “rentables” o no, suponen un valor en sí mismo al representar parte del acervo cultural de la especie que debe seguir siendo conservado y transmitido. Al igual que no puede medirse en contextos rurales la eficiencia o no de una carretera sólo en virtud de sus costes, sino también en función de los servicios que ofrece (más allá de su rentabilidad), debido al derecho de todos al acceso a determinados servicios.

Las políticas basadas en evidencias debieran mirar con mucha más fuerza los procesos y los contextos. De hecho, las perspectivas educativas más humanistas se centran mucho más en los procesos que en los resultados, pero es lógico que resulta más complejo hacerlo en comparaciones de carácter “macro” que en ecosistemas educativos pequeños.

Sea como fuere, la política basada en evidencias perpetua también una hegemonía de la investigación cuantitativa que en ciencias sociales no puede ser excluyente de enfoques más cualitativos. Si lo aplicamos, por ejemplo, a las evidencias que se aportan para abordar cuestiones relativas a los docentes, en muchas ocasiones las conclusiones de los datos agregados impiden una mirada detenida sobre el papel de muchos docentes cuyas condiciones en las que desarrollan su labor se ven condicionadas por variables de contexto ¿Cómo analiza eso una política basada en evidencias cuantitativas?

Desde nuestra perspectiva, los Organismo Internacionales, como promotores claros de este tipo de propuestas de evidencias cuantitativas “macro”, debieran trabajar con mayor profundidad la complementariedad de esos datos y potenciar los estudios de caso y los análisis de buenas prácticas “micro”. Así, las evidencias en campos como la educación serían, sin duda, mucho más potentes.

Referencias bibliográficas

- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y gasto público*, (67), 29-41.
- Comisión Europea. (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. COM (2006) 481 final.
- Comisión Europea. (2021). *Education and Training Monitor 2021. Education and well-being*. Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea. (s.f). Education and training statistics. <https://education.ec.europa.eu/resources-and-tools/education-and-training-statistics>
- Consejo Ejecutivo UNESCO. (2016). Estrategia integral para el Programa MOST. UNESCO.
- Consejo Europeo. (2002). Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n° 163, 9 de julio de 2002, p. 1-3.
- Consejo Europeo. (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, n°119, 28 de mayo de 2009, p.2-10.
- Consejo Europeo. (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario oficial de la Unión Europea*, serie C, n°66, 26 de febrero de 2021, p. 1-21
- Dave, R. H. (1975). *Reflections on lifelong education and the school*. UNESCO Institute for Education Hamburgo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- Diestro Fernández, A., & Valle López, J. (2015). Towards a European Supranational Policy of Education based on the European Dimension on Education. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 101–116. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67107>
- EIPPEE. (2011). *EIPPEE Project 2011-2013*. <http://www.eippee.eu/cms/Default.aspx?tabid=3318>
- Eurydice. (2017). *Support mechanisms for evidence-based policy-making in education*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/575942>.

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward F. Ch. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial / UNESCO.
- Kallen, D. y Bengtsson, J. (1973). *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*. OCDE.
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to Lifelong Education*. UNESCO
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm.340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953
- Lynch, J. (1977). *Lifelong education and the preparation of educational personnel*. UNESCO Institute for Education
- Matarranz, M. y Pérez Roldán, T. (2016). ¿Política educativa supranacional o educación supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento. *Revista Española De Educación Comparada*, (28), 91–107. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17034>
- Matarranz, M., Valle, J. M., y Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española De Educación Comparada*, (36), 98–128. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- OCDE. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. OECD Publishing
- OCDE. (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- OCDE. (s.f). *OCDE. Educación. Measuring outcomes*. <https://www.oecd.org/education/>
- Parcerisa, L. y Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (3), 15-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>.
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario*

- Oficial de la Unión Europea*, serie L, nº 394, 30 de diciembre de 2006, p.10-18.
- Ríos González, F. (2006). Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo. *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 271-284. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10060>.
- Thoilliez, B. (2017). Evidencias y conocimiento pedagógico. Limitaciones para el desarrollo profesional docente. En H. Monarca y B. Thoilliez (coord.). *La profesionalización docente: debates y propuestas* (pp. 53-59). Síntesis
- Tiana, A. (2010). En búsqueda de la explicación de los resultados educativos: posibilidades y limitaciones de los estudios internacionales de evaluación. *Gestión y análisis de políticas públicas*, 35-66.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. UNESCO
- UNESCO. (2022a). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2022b). *Reinventando la educación: la evaluación internacional de la educación basada en la ciencia y la evidencia: resumen para los responsables de la toma de decisiones (RTD)*. UNESCO. Instituto Mahatma Gandhi de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible
- UNESCO. (s.f.) *Institute for Lifelong Learning*. <https://uil.unesco.org/>
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Valle, J. M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Polices of Education*, 1, 7-30. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5616>
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 67(1), 11-21.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67101>

Valle, J. M. (2018). El cambio curricular: Las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, *Cuadernos de Pedagogía*, 488.

Información de contacto: Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Pedagogía. C/ Tomás y Valiente, nº3, Dcho I-316. 28049, Madrid, e-mail: jm.valle@uam.es