



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Noveno Informe Estado de la Educación (2023)

Contribución especial

Importancia de los estándares
educativos para evaluar el
progreso de la educación
costarricense

Investigador:
Eiliana Montero Rojas

San José | 2024



371.29786
M778i

Montero Rojas, Eiliana
Importancia de los estándares educativos para evaluar el progreso de la educación
costarricense / Eiliana Montero Rojas. -- Datos electrónicos (1 archivo : 350 kb). -- San
José, C.R. : CONARE - PEN, 2024.

ISBN 978-9930-636-15-2
Formato PDF. 14 páginas.
Investigación para el Noveno Informe Estado de la Educación 2023

1. EDUCACIÓN. 2. EVALUACIÓN EDUCATIVA. 3. SISTEMA EDUCATIVO. 4.
PRUEBAS ESTANDARIZADAS. 5. COSTA RICA. I. Título.



Contenido

Presentación.....	3
Resumen Ejecutivo.....	3
Descriptores	3
Introducción.....	4
Estándares educativos: definición y características	5
Algunos antecedentes	7
Proyecto de Estándares Educativos y Niveles de Desempeño del Ministerio de Educación Pública.....	8
Implicaciones para las pruebas estandarizadas: Reflexión	9
Desafíos	10
Bibliografía	11

Presentación

Esta contribución especial se realizó para el Informe Estado de la Educación 2023. El contenido de la ponencia es responsabilidad exclusiva de su autora, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el Informe Estado de la Educación 2023 en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencias entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Resumen Ejecutivo

Establecer estándares educativos claros es crucial para mejorar la educación y alinear lo enseñado en aulas con lo evaluado en pruebas estandarizadas. Requiere consenso entre actores educativos para definir y evaluar metas de aprendizaje. Este documento sistematiza los principales resultados de la iniciativa denominada “Proyecto de Estándares Educativos en Costa Rica” impulsada por el Ministerio de Educación Pública en el período 2020-2022. Este constituye el primer esfuerzo documentado para que el país avance hacia la construcción de un marco común para evaluaciones, buscando mejorar la educación y promover equidad. Si bien este es un tema que ha tenido mayor desarrollo en otros países de América Latina y la OCDE en Costa Rica está en una fase muy temprana en la que deben superarse algunos retos importantes como diferencias ideológicas y percepciones sobre la evaluación entre los actores educativos en el marco de un debate amplio e inclusivo para el progreso educativo. Aportar a ese debate es el principal objetivo de esta contribución especial.

Descriptor

Estándares educativos, evaluación de aprendizajes, competencias clave, diseño curricular, evaluación basada en criterios.

Introducción

A pesar de la abundancia de conversaciones, debates, ponencias, propuestas y críticas que diversos actores realizan constantemente a nuestro sistema educativo público, y la evidente necesidad de contar con evaluaciones apropiadas, tanto a nivel micro como macro, existe una temática esencial que no ha sido discutida con la suficiente fundamentación y que, de acuerdo con la experiencia internacional, parece ser un requisito básico para el mejoramiento educativo. Se trata del establecimiento, preciso y claro, de las metas de aprendizaje específicas que se deben alcanzar, y evaluar, en cada uno de los niveles educativos, definidos con el concurso de los diversos stakeholders de la educación. Este conjunto de aprendizajes esperados es llamado estándares educativos, cuando cumplen adecuadamente con ciertos criterios técnico-científicos, que serán detallados más adelante. (Ferrer, 2006; Crane y Winter, 2006; National Research Council, 2001; Hambleton, 2001).

Los programas de estudio ciertamente brindan un corpus a partir del cual se pueden inferir aprendizajes esperados, sin embargo, frecuentemente, al no estar suficientemente operacionalizados para propósitos de una evaluación precisa, su lectura permite diversas derivaciones. Un claro ejemplo de lo anterior es la histórica escisión entre las interpretaciones para la evaluación generadas por la DGEC (Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad) y la DDC (Dirección de Desarrollo Curricular), instancias del Ministerio de Educación Pública encargadas, respectivamente y entre otras cosas, del desarrollo y aplicación de pruebas estandarizadas a nivel macro, y, de brindar el marco de referencia y lineamientos para la mediación y la evaluación en el aula, por parte de la persona docente. (Montero, 2020). Lo que se enseña y se evalúa en el aula no necesariamente es igual a lo que se evalúa en la prueba estandarizada. Esta tensión o discordancia no es exclusiva de nuestro país, es común y sucede también a nivel internacional. (Bomer y Maloch, 2011; López, 2013; Urbano 2014).

En este ámbito, uno de los fenómenos más ampliamente documentados asociados a esta problemática se resume en la frase *teaching to the test* (Heredia & Kline, 2018; Phelps, 2016). Es decir, desestimar el currículum y el programa de estudios y sólo concentrarse en los objetivos o especificaciones que se van a evaluar en la prueba estandarizada. Las consecuencias negativas de esta práctica han sido sujeto de discusión y publicación desde los años 90 (Menken, 2006, Hambleton, 2001).

Según Ravela et al. (2008): falta una mayor discusión pública sobre qué debe ser evaluado y qué aspectos del currículo deben haber sido enseñados a todos los estudiantes al concluir determinados niveles educativos. Como resultado de ello, las metas y/o estándares de aprendizaje no son claros. Mientras no exista claridad al respecto, tampoco existirá claridad ni para la enseñanza ni para la evaluación. Esta tarea requiere de un amplio debate social y de un trabajo técnico coordinado entre las unidades de currículo y de evaluación.

Entonces, para superar estas discordancias es necesaria la definición clara, consensuada y evaluable de los aprendizajes esperados, según las propuestas curriculares vigentes. Este conjunto de aprendizajes esperados debe utilizarse como un norte común para las evaluaciones del estudiantado, independientemente de si son estandarizadas o de aula.

Los estándares educativos, a nivel del estudiantado, permiten unificar el marco de referencia para las evaluaciones de aula y estandarizadas, pues en ambos casos deben utilizarse como insumos básicos para definir los contenidos que deben incluirse en la evaluación. A nivel macro ayudan a realizar análisis vinculando los resultados en las pruebas con los diversos insumos, procesos e instancias que intervienen en la oferta educativa.

Entre los usos de los estándares como indicadores de resultado se pueden mencionar el monitoreo y seguimiento de la efectividad de propuestas de mejoramiento y también su relación con variables asociadas a las desiguales oportunidades educativas de las personas estudiantes, para identificar elementos clave de política educativa en la promoción de la equidad. Más aún, en los llamados estudios de factores asociados también nos permiten establecer variables de las personas docentes y de los centros educativos que son susceptibles de intervención con el objeto de mejorar los niveles de logro de las personas estudiantes. (Ravela et al., 2008; Fitzpatrick, Sanders, Worthen y Wingate, 2011).

Así, ante la sociedad civil, los estándares y sus niveles de desempeño, son un claro referente para los procesos de rendición de cuentas de las instancias tomadoras de decisiones y otros actores responsables de la oferta educativa, al posibilitar una valoración adecuada de los aprendizajes de salida de los estudiantes en cada nivel escolar.

En este contexto, es relevante señalar que actualmente nuestro país cuenta con el Proyecto de Estándares Educativos y Niveles de Desempeño, que se desarrolló durante 2020, 2021 y parte de 2022 en el MEP, bajo la coordinación de esta evaluadora, varios de cuyos elementos clave se presentan en este texto.

Estándares educativos: definición y características

Los estándares educativos de aprendizaje son descripciones escritas, concisas, de lo que se espera que los estudiantes conozcan y sepan hacer en una etapa específica de su educación. Describen objetivos educativos, por ejemplo, lo que los estudiantes deberían haber aprendido hacia el final del curso, el grado o el periodo lectivo, aunque en general, no están asociados a una práctica particular de enseñanza. (Hambleton, 2001; Bomer & Maloch, 2011; Griffin, McGaw & Care, 2012; Common Core State Standards Initiative, 2010).

En este contexto es relevante indicar que las pruebas, tanto de aula como estandarizadas, deben construirse partiendo de los estándares educativos, considerando especialmente que la mayoría de las evaluaciones educativas deberían incluir entre sus propósitos obtener inferencias precisas acerca de los niveles de maestría o competencia de las personas examinadas, y no solamente generar un valor numérico asociado al desempeño en el examen. Estas descripciones deben compartirse con estudiantes y padres y madres, además de los docentes y las autoridades educativas, para que todas las instancias involucradas en el proceso educativo sean participantes activos del mismo. (Common Core State Standards Initiative, 2010; National Research Council, 2001; Ravela et al., 2008).

En general, la propuesta de estándares y los programas de estudio deben estar alineados, y los estándares deben ser exhaustivos, decir considerar todos los aprendizajes esperados

que se establecen en la propuesta curricular. Además, los estándares deben ser entendibles por las diversas audiencias de la educación, de tal forma que toda la sociedad pueda estar al tanto de qué es lo que se busca en términos de aprendizaje en cada una de las asignaturas y niveles de enseñanza. Esta información debería estar disponible y ser accesible a todos los actores educativos, no solo para conocerla, sino también para discutirla y valorarla.

Los ejemplos siguientes son tomados de Common Core State Standards English Language de los Estados Unidos (2010) y sirven para ilustrar la naturaleza de los estándares de aprendizaje.

Demostrar entendimiento del lenguaje figurativo, las relaciones entre las palabras y matices en el significado de las palabras.

Evaluar el punto de vista de un hablante, su razonamiento y el uso de la evidencia y la retórica, identificando razonamiento falaz, o evidencia distorsionada o exagerada.

A partir de estos ejemplos ilustrativos, podemos identificar características deseables en un estándar educativo (Perie, 2018; Schneider y Egan, 2013):

- Expresar una capacidad o competencia, un saber hacer, no solamente listar un conocimiento.
- Describir un desempeño concreto que se espera observar en el estudiante.
- Estar redactado de manera clara y precisa, de manera que pueda ser entendido de manera homogénea por las diversas audiencias.
- Ser unidimensional, es decir medir un solo rasgo o atributo.
- Proveer indicios claros en torno a su evaluación.
- Referirse a un aprendizaje sustantivo, no a una acción o actividad.
- Evitar términos subjetivos tales como satisfactorio, bueno, aceptable, adecuado, etc., pues pueden significar diferentes cosas para diferentes personas. Igualmente evitar términos comparativos como menos, más, mejor.

Aunque históricamente lo más común ha sido establecer estándares educativos de carácter cognitivo en términos de conocimientos, destrezas o habilidades, también es posible construir estándares de naturaleza afectiva, siempre que existan metas de aprendizaje en dimensiones socioemocionales y actitudinales (López, 2011; Manning, Way, y Casillas, 2017, Arias et.al, 2020). Los estándares cognitivos contestan a preguntas como la siguiente: ¿qué deben saber hacer los estudiantes al finalizar cada periodo o año lectivo?, mientras que los afectivos responden a este tipo de interrogantes: ¿qué actitudes y habilidades socioemocionales deben haber desarrollado los estudiantes al finalizar cada año o periodo lectivo?

Algunos antecedentes

La comunidad de medición educativa de los Estados Unidos, a través de su asociación profesional NCME (National Council on Measurement in Education, <https://www.ncme.org/home>) fue la que formalmente inició la discusión técnico-científica en torno a la necesidad de estándares educativos explícitos, entre otras cosas, como una vía para solventar el divorcio que ya en esa época se notaba entre evaluación estandarizada y de aula. De hecho, en los años 90 y posteriores se publicaron gran cantidad de artículos sobre esta temática en una de las revistas más conocidas de dicha asociación Educational Measurement: Issues and Practice (<https://www.researchgate.net/journal/Educational-Measurement-Issues-and-Practice-1745-3992>). A partir de este momento el tema se comienza a conocer internacionalmente.

A raíz de lo anterior, los Estados Unidos desarrollaron la iniciativa denominada Common Core Standards, que se reconoce actualmente como uno de los temas más importantes en la educación pública de ese país, que influye en cada dimensión de sistema educativo, desde las pruebas estandarizadas de alto impacto a las destrezas que se enseñan a los estudiantes en los centros educativos, pasando, por supuesto, por el tema del desarrollo profesional para los docentes (Peterson, Barrows & Gift, 2017).

A nivel internacional, una cantidad importante de países ha optado por el establecimiento de estándares educativos para solventar problemáticas como las que se han mencionado arriba. En Hispanoamérica se pueden mencionar los casos de Ecuador, Guatemala, Colombia, Honduras, Chile y Uruguay (Meckes, 2007; Holz, 2019, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay, 2017 y 2018; Ministerio de Educación, Ecuador, 2012; Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación, 2015; Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2004, 2006). Coincidentemente, Chile y Uruguay son los países latinoamericanos con mejores resultados en las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) OECD (2019).

La operacionalización particular que realiza cada uno de estos países para definir sus estándares educativos, si bien se ajusta, en general, a las definiciones que se han brindado arriba, no es homogénea. Resulta interesante la aparente tensión entre la necesidad de resumir y simplificar versus la necesidad de especificar de manera precisa los estándares educativos, para que queden adecuadamente operacionalizados y evitar así interpretaciones alternativas.

Finalmente, es valioso señalar en este apartado que a finales de los años 90 se desarrolló un proyecto en nuestro país para establecer estándares de contenido y desempeño, a nivel centroamericano, para cada uno de los años de primaria y secundaria. Estuvo liderado técnicamente por el Dr. Juan Manuel Esquivel Alfaro y avanzó hasta contar con una propuesta de estándares, sin embargo, por razones que se desconocen, no llegó a implementarse en nuestro país. (Proyecto de establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica, s.f.)

Proyecto de Estándares Educativos y Niveles de Desempeño del Ministerio de Educación Pública

Este proyecto se desarrolló durante los años 2020, 2021 y parte del 2022 en el MEP, con la participación de un equipo de más de 25 personas, pertenecientes a la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC) y a la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (DGEC), bajo la orientación y coordinación de quien escribe este texto.

La iniciativa se propuso principalmente ante la clara necesidad de alinear las pruebas estandarizadas con la transformación curricular, según un enfoque sistémico, pues la Dirección de Desarrollo Curricular (DDC), como encargada de elaborar e implementar los programas de estudio, y la DGEC, como responsable de construir y aplicar las pruebas estandarizadas nacionales, habían venido trabajando de forma relativamente autónoma en sus propuestas. Es decir, existía una disonancia importante entre las propuestas para la mediación y la evaluación en el aula, y la evaluación por medio de pruebas estandarizadas. (Montero, 2020).

Además, era necesario implementar un principio básico: las pruebas (estandarizadas y de aula) deben derivarse y ser consistentes con los procesos de mediación pedagógica, y no al revés. Más aún, el enfoque sistémico de la transformación curricular “Educar para una ciudadanía” y su marco de referencia, la iniciativa internacional ATC21 (Assessment and Teaching for 21st Century), también plantean explícitamente que las pruebas, estandarizadas y de aula, deben ser congruentes y basarse en los procesos de mediación pedagógica. (Fundación Omar Dengo, 2014; Ministerio de Educación Pública, Consejo Superior de Educación, 2016; Ministerio de Educación Pública, Viceministerio Académico, 2015; Griffin, McGaw & Care, 2012).

La propuesta de estándares educativos generada por este proyecto se deriva de los programas de estudio, la Política Curricular y otros documentos oficiales aprobados por el Consejo Superior de Educación, y brinda la descripción del desempeño educativo esperado del estudiantado, al concluir cada año lectivo. Se pretende que sea un marco de referencia común, tanto para la mediación y la evaluación en la clase, como para la evaluación por medio de pruebas estandarizadas, pues claramente no es posible construir pruebas óptimas si no se cuenta con referentes precisos en torno a qué evaluar. Se busca, además, que el conjunto de estándares sea entendible por todos los actores relevantes, incluyendo estudiantes, y padres y madres de familia.

A partir de la experiencia del equipo del MEP se generaron también niveles de desempeño que acompañan a cada estándar, los cuales sugieren una propuesta básica de trayectoria para lograr el aprendizaje de este, puesto que desde el punto de vista del proceso pedagógico realizado por el docente también resulta altamente recomendable proveerle con algunas orientaciones. Los niveles de desempeño también son útiles para realizar evaluaciones diagnósticas.

El equipo del proyecto realizó un análisis y operacionalización, a partir de los documentos mencionados arriba, con el propósito de que los estándares generados fueran observables y evaluables, cubrieran a cabalidad los programas de estudio, y permitieran, a su vez, valorar el rendimiento o logro alcanzado, por medio de los niveles de desempeño.

También se han generado perfiles generales de desempeño, que parten de los estándares, pero que son expectativas de aprendizaje de naturaleza más resumida y global, y que se espera compartir con los diversos actores no especializados del sistema educativo y el gran público. Un perfil general de desempeño puede incluir varios estándares.

Actualmente se cuenta con una propuesta de estándares educativos y niveles de desempeño desde primer grado a undécimo año de la modalidad académica diurna, en Ciencias, español y Matemática. La propuesta fue sometida a juzgamiento externo por un grupo de 24 académicos e investigadores de universidades de nuestro país.

En las actas del Consejo Superior de Educación No. 28-21 del 17 de mayo y 41-21 del 12 de agosto de 2021, se tratan temas asociados a los estándares y niveles de desempeño. La primera consigna una presentación del avance del proyecto ante el CSE, y en la segunda se aprueba la iniciativa como proyecto y se recomienda que, una vez concluida su valoración externa, se presente de nuevo la propuesta para su aprobación final.

Si bien esta propuesta está avanzada en cerca de un 90%, actualmente las actividades de este proyecto están suspendidas en el MEP, es decir se ha interrumpido su desarrollo, por causas que se desconocen.

Implicaciones para las pruebas estandarizadas: Reflexión

Si bien contar con una propuesta de estándares, debidamente validada, es un primer paso para lograr evaluaciones educativas de alta calidad, es necesario también considerar otros aspectos del contexto particular de nuestro país para lograr que las pruebas estandarizadas cumplan con su propósito de brindar información relevante para el mejoramiento educativo.

Se debe recordar que una prueba estandarizada es un instrumento que se administra de manera uniforme a las personas examinadas, siendo su contenido igual para todos y siendo calificado de la misma forma, para garantizar la comparabilidad de sus resultados. Usualmente su aplicación es masiva (a diferencia de las pruebas que construye cada docente para sus estudiantes particulares) y las evidencias de su calidad técnica, en términos de validez y confiabilidad, deben establecerse a través del análisis y la investigación empírica. (Olson y Sabers, 2008).

Según la opinión de esta evaluadora, dadas las grandes desigualdades en oportunidades educativas que existen para los estudiantes, especialmente durante los últimos 30 años (Programa Estado de la Nación, 2019, 2021), las pruebas estandarizadas de la educación regular deberían, inicialmente, ser diagnósticas para el estudiantado y utilizar diseños matriciales ("matrix sampling") para cubrir adecuadamente todo el rango de habilidades y contenidos a evaluar. De hecho, este es el modelo que está desarrollando actualmente Uruguay (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Uruguay, 2019; INEE, 2021). Además, es importante incorporar ítems de respuesta abierta para evaluar los procesos de razonamiento, y escalas para la medición de dimensiones socioemocionales.

Se requiere entonces una transformación de las pruebas estandarizadas nacionales para cumplir a cabalidad con los propósitos de mejoramiento sustantivo de nuestra educación,

en términos de excelencia y equidad, eliminando la práctica de teaching to the test y cumpliendo con los criterios de fundamentación técnico-científica.

Para realizar lo anterior existen herramientas metodológicas disponibles y consolidadas, desde la evaluación educativa como disciplina científica, siendo el modelo de Rasch y sus diversas extensiones una de las más útiles (Smith y Smith, 2004; Montero, 2013). Así, se pueden generar las ansiadas interpretaciones criteriosales, sobre cuánto puede o no puede lograr el estudiantado en términos de aprendizajes, más allá de una mera nota numérica, información crucial para realizar diagnósticos e implementar acciones formativas en el aula, y acciones de política educativa por parte de los tomadores de decisiones.

Desafíos

En el primer desafío en el tema desarrollado se refiere a la necesidad de que sea una instancia especializada, creíble a nivel técnico-científico y respetada social y políticamente, la que realice la convocatoria a los diversos actores educativos y a la comunidad nacional, para recuperar y darle continuidad al proyecto de Estándares Educativos y Niveles de Desempeño propuesto por el MEP en el período 2020-2022.

En ese sentido se requiere generar un debate amplio que permita superar diferencias ideológicas y políticas entre los actores educativos y reconocer que la prioridad en educación debe ser, precisamente, el aprendizaje de nuestros estudiantes, así como brindarles a todos ellos las condiciones adecuadas para su logro, con un grado de calidad aceptable.

Como segundo desafío, deben transformarse ciertas creencias culturales negativas en torno a la evaluación, para concebirla más bien como una herramienta esencial para el mejoramiento educativo, incluyendo a las pruebas estandarizadas. Lo anterior también supone una concientización de las diversas instancias y audiencias educativas para reconocer que no es suficiente con obtener una mera nota numérica en las pruebas, aunque con ello se logre la promoción; por el contrario, todos los stakeholders involucrados deberían estar preparados para preguntar y los evaluadores deberían estar preparados para responder la siguiente pregunta: ¿qué significa ese puntaje numérico en términos de los conocimientos, destrezas y habilidades específicos que se supone debe lograr el estudiante en ese nivel educativo?

En este contexto, el tercer desafío se refiere a la divulgación y discusión amplia del proyecto de estándares y niveles de desempeño entre los distintos actores educativos, para que se comprenda su importancia y se valore como la vía apropiada para evaluar los aprendizajes, tanto a nivel de aula como por medio de pruebas estandarizadas, aunque el mismo sea totalmente susceptible de mejoras y ajustes. La participación de los medios de comunicación masivos es igualmente necesaria para llegar al gran público y a audiencias no especializadas.

Bibliografía

- Arias, E., Hincapié, D., y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida: el desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0002492>
- Bomer, R., & Maloch, B. (2011). Relating Policy to Research and Practice: The Common Core Standards. *Language Arts*, 89(1), 38-43. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.469.4029&rep=rep1&type=pdf>
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*. Core Standards. http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf
- Crane, E., & Winter, P. (2006). *Setting Coherent Performance Standards*. The Council of Chief State School Officers. CCSSO. https://www2.wested.org/www-static/online_pubs/resource1112.pdf
- Ferrer, G. (2006). *Estándares en educación: implicancias para su aplicación en América Latina* (1ª ed.). PREAL.
- Fitzpatrick, J.L.; Sanders, J.R., Worthen, B.R. & Wingate, L.A. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, 4th edition. Pearson.
- Fitzpatrick, J.L.; Sanders, J.R., Worthen, B.R. & Wingate, L.A. (2011). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, 4th edition. Pearson.
- Fundación Omar Dengo. (2014). *Competencias para el siglo XXI: Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. FOD. <http://sitioviejo.fod.ac.cr/competencias21/media/InformeATC21s.pdf>
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer. https://www.academia.edu/42213774/Assessment_and_Teaching_of_21st_Century_Skills
- Hambleton, R. (2001). Setting Performance Standards on Educational Assessments and Criteria for Evaluating the Process. In G. Cizek (Ed.). *Setting Performance Standards. Theory and Applications* (1st ed., pp. 01-32). https://www.nciea.org/publications/SetStandards_Hambleton99.pdf
- Heredia Latorre, R., & Kline, J. (2018). Teaching to the test: La práctica docente como entrenamiento o como educación. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 3(2), 45–59. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12319>
- Holz, M. (2019). *Evaluación educativa en Uruguay. Dimensiones, formas de medición y resultados*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27248/2/BCN_evaluacion_educativa_Uruguay_Final.pdf

- INEEd (2021). Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informede-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay. (2017). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2017/Aristas-2017-Resultados-en-lectura-y-matematica-entre-los-estudiantes-de-tercero-y-sexto-de-escuelas-publicas.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay. (2018). *Aristas Marco General de la Evaluación*. INEEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_MarcoGeneral_v07.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Uruguay. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Desarrollo de instrumentos de evaluación: pruebas*. Centro de Medición MIDE UC. <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/desarrollo-de-instrumentos-de-evaluacion-pruebas/>
- López, A. (2013). Alineación entre las evaluaciones externas y los estándares académicos: El Caso de la Prueba Saber de Matemáticas en Colombia. *RELIEVE*, 19(2), 01-16. DOI: 10.7203/relieve.19.2.3024
- López, F. (2011). Competencias Ciudadanas. En Programa Colombiano de Formación para la Reintegración (Eds.), *Documento de Formación Docente* (pp. 175-194). Recuperado de: http://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/Educacion/agencia_lagran_colombia/G_COLOMBIA_files_/images/PROFESORES/COMPETENCIAS%20CIUDADANAS.pdf
- Manning, S., Way, J., & Casillas, A. (2017). *Measuring Social and Emotional Learning Development with Behavioral Performance Level Descriptors*. ACT. <https://www.mawilearning.com/wp-content/uploads/2020/04/R1671-measuring-sel-with-plds-2017-10.pdf>
- Meckes, L. (2007). Evaluación y estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 40(1), 351-371. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25519>
- Menken, Kate (Summer 2006). "Teaching to the Test: How No Child Left Behind Impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners" (PDF). *Bilingual Research Journal*. 30 (2): 521-546. doi:10.1080/15235882.2006.10162888
- Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación. (2015). *Estándares de Aprendizaje Lectura 2º medio (1ª ed.)*. RR Donnelley Chile Ltda. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/2450/a>

rticles-34979_recurso_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡SÍ es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Espantapájaros Taller. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden* (1ª ed.). Escribe y Edita. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Pública, Consejo Superior de Educación. (2016). *Política Educativa*. MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/politicaeducativa.pdf>
- Ministerio de Educación Pública, Viceministerio Académico. (2015). *Fundamentación pedagógica de la Transformación Curricular. Educar para una nueva ciudadanía*. MEP. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Ministerio de Educación, Ecuador. (2012). *Estándares de calidad educativa. Aprendizaje, gestión escolar, desempeño profesional e infraestructura*. MinEduc. Recuperado de: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Montero, E. (2013). Referentes conceptuales y metodológicos sobre la noción moderna de validez de instrumentos de medición: implicaciones para el caso de personas con necesidades educativas especiales. *Actualidades en Psicología*, 27 (114), 113-128. <http://www.iip.ucr.ac.cr/es/publicaciones/publicacion-de-investigador/referentes-conceptuales-y-metodologicos-sobre-la-nocion>
- Montero-Rojas, E. (2020). Asesoría en Evaluación Educativa: Informe #3. Resumen ejecutivo. Período que abarca: del 28 de agosto al 7 de diciembre, 2020. Ministerio de Educación Pública.
- National Research Council (2001) Standards Classroom Assessment and the National Science Education Standards. Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Center for Education, Committee on Classroom Assessment and the National Science Education Standards.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, en: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Olson, A. M.; Sabers, D. (2008). "Standardized Tests". In Good, Thomas L. (ed.). 21st Century Education: A Reference Handbook. SAGE Publications.
- Perie, M. (2018). *Validating Achievement Level Descriptors*. National Assessment Governing Board. <https://www.nagb.gov/content/dam/nagb/en/documents/publications/achievement/Validating-Achievement-Level-Descriptors.pdf>

- Peterson, P., Barrows, S., & Gift, T. (2017). After Common Core, States Set Rigorous Standards: Forty-five states raise the student proficiency bar. *Education Next*, 16(3), 01-09. <https://www.educationnext.org/after-common-core-states-set-rigorous-standards/>
- Phelps, R.P. (2016, January). Teaching to the test: A very large red herring. *Nonpartisan Education Review/Essays*, 12(1).
- Programa Estado de la Nación. (2019). Séptimo Informe Estado de la Educación Costarricense. Programa Estado de la Nación. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2019/08/Estado-Educacio%CC%81n-RESUMEN-2019-WEB.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2021). Octavo Informe Estado de la Educación Costarricense. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf
- Proyecto de establecimiento de Estándares para la Educación Primaria en Centroamérica. (s.f.) *Estándares de Contenido y Desempeño, Estándares de Ejecución y Niveles de Logro Marcado. Español*. <https://docplayer.es/19944620-Estandares-de-contenido-y-desempeno-estandares-de-ejecucion-y-niveles-de-logro-marcado-espanol.html>
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolf, R., Ferrer, G, Martínez, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 45-63. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4680/5117>
- Schneider, C., & Egan, K. (2013). *A Handbook for Creating Range and Target Performance Level Descriptors*. Center for Assessment. https://www.nciea.org/sites/default/files/publications/Handbook_091914.pdf
- Smith, E.V. & Smith R.M. (2004). *Introduction to Rasch Measurement: Theory, Models and Applications*. JAM Press.
- Urbano, E. (2014). Estándares de aprendizaje evaluables y evaluaciones externas: más jerarquía y menos confianza en los docentes. *Revista Forum Aragón*, 1(13), 22-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6352755>