

Evaluaciones nacionales a gran escala y acceso a la educación superior: perspectivas en países de América y Europa¹

Pablo Mattos Santos²
Ronildo Stieg³
Marciel Barcelos⁴
Wagner dos Santos⁵

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar las Evaluaciones Nacionales a Gran Escala (ENGES) aplicadas a estudiantes al final de la educación básica en países americanos y europeos. Es un estudio de carácter cualitativo y documental, de tipo descriptivo, que analiza las declaraciones políticas de Ministerios de Educación (MINEDUCs) y organismos que declaran aspectos generales de 22 ENGES aplicadas en 37 países. Los resultados indican: a) la presencia de acuerdos entre los países del Reino Unido y el territorio del Caribe para armonizar las ENGES mediante pruebas como el PAA, GCSE y CSEC; b) el surgimiento de las ENGES en Europa y su intensificación en los últimos 30 años en países de ambos continentes; c) que estas evaluaciones son mayormente administradas por agentes públicos, principalmente los MINEDUCs; d) los objetivos de las ENGES consisten en certificar el aprendizaje de los estudiantes al finalizar la educación secundaria y habilitar el acceso a carreras de nivel medio superior o universitario. Se concluye que las ENGES son consideradas como herramientas auxiliares en las prácticas pedagógicas escolares y se suman a otras evaluaciones a gran escala internacionales.

Palabras clave: Evaluaciones nacionales a gran escala, educación secundaria, América, Europa, Estudio comparado

National large-scale assessments and access to higher education: perspectives in American and European countries

Abstract

The article aims to analyze the National large-scale assessments (NLSAs) applied to students at the secondary education in American and European countries. It is a qualitative and documentary study, of a descriptive type, that analyzes the political declarations of Ministries of Education (MINEDUCs) and organizations that declare general aspects of 22 NLSAs applied in 37 countries. The results indicate: a) the presence of agreements between the countries of the United Kingdom and the Caribbean territory to harmonize the NLSAs through tests such as the PAA, GCSE and CSEC; b) the emergence of NLSAs in Europe and their intensification in the

¹ El artículo se origina por el trabajo de campo relevado en los proyectos: PI N° 11367/2021 Evaluación estandarizada en los estados de Espírito Santo/Brasil y Baja California/México: dilemas y tensiones del proceso Paebes y Exeims-BC (FAPES) y PI N° 15/2022 Fundación de Apoyo a la Investigación y la Innovación de Espírito Santo (FAPES-PROFIX 2022, N° 51005.788.17880.23082022).

² Maestría en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Investigador del Instituto de investigación en Educación y Educación Física (Proteoria/UFES), Brasil. pabloms40@gmail.com

³ Doctor en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Académico del Programa de Posgrado en Educación (PPGE/UFES), Brasil. ronildo.stieg@yahoo.com.br

⁴ Doctor en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Coordinador del Programa de Posgrado en Educación (PPGE/UFT), Brasil. marcielbarcelos@mail.uft.edu.br

⁵ Doctor en Educación por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Académico del Programa de Posgrado en Educación (PPGE/UFES), Brasil. wagnercerd@gmail.com

last 30 years in countries on both continents; c) that these evaluations are mostly administered by public agents, mainly the MINEDUCs; d) the objectives of the NLSAs are to certify the learning of students at the end of secondary education and enable access to high school or university level careers. It is concluded that the NLSAs are considered auxiliary tools in school pedagogical practices and are added to other large-scale international evaluations.

Keywords: National large-scale assessments, secondary education, America, Europe, Comparative study

Recibido: 16 de agosto de 2023

Aceptado: 21 de mayo de 2024

Introducción

Las Evaluaciones Educativas a Gran Escala, también conocidas como exámenes estandarizados, son pruebas sistemáticas diseñadas para medir el rendimiento de los estudiantes en uno o más aspectos del plan de estudios de un sistema educativo específico, ya sea municipal, estatal, nacional o internacional. Estas evaluaciones siguen pautas uniformes en su aplicación y corrección. Sus resultados permiten comparar los sistemas educativos y señalar posibles influencias contextuales, como la escuela, las estrategias pedagógicas y la acción del profesorado (Mons, 2009; Carrasco y Gunter, 2019).

Específicamente, las Evaluaciones Nacionales a Gran Escala (ENGES), del inglés *National Large-Scale Assessments* (NLSAs), son políticas que se están expandiendo internacionalmente como resultado del Movimiento de Reforma de la Educación Mundial (GERM) y han adquirido un papel destacado en varios países (Verger et al., 2019). Se utilizan tanto como criterio de admisión a la educación superior como herramienta para evaluar la calidad educativa (Martínez, 2008; Murillo y Román, 2016; Castro-Ávila y Ruiz-Linares, 2019). Las reformas educativas han sido justificadas por un discurso persistente sobre el fracaso de la escolaridad pública y la baja calidad de la educación en el sector público, generalmente atribuido a reglas burocráticas onerosas y la falta de incentivos (Falabella, 2015; Whitty y Wisby, 2016; Verger et al., 2019).

Estas reformas buscan instaurar medidas que enfatizen la importancia de incorporar estas evaluaciones en los sistemas educativos (Zanardini et al., 2021). Entre

la acciones destacadas se incluyen: a) la centralización de ENGEs mediante la creación de instrumentos que puedan respaldar las políticas educativas en curso (Verger et al., 2019); b) el fortalecimiento del discurso de autonomía institucional con el fin de potenciar el rendimiento del alumnado (Fernández-González y Monarca, 2018); c) la valoración de los resultados para mejorar la eficacia del servicio educativo ofrecido por las unidades escolares (Bonamino, 2013; Levin, 2001; Oliveira, 2000; Bauer et al., 2015).

En este sentido, tanto en países americanos como europeos, las ENGEs fueron concebidos como un instrumento político fundamental para recopilar datos sobre el rendimiento de las escuelas, informar la elección de los padres y promover la dinámica de responsabilización del mercado, siendo esta una configuración que está ganando cada vez más presencia en los sistemas educativos (Ferrer, 2006; Eurydice, 2010; Morales-Romero, 2015; Álvarez-López y Matarranz, 2020; Demarchi-Sánchez, 2020; Verger et al., 2019; Marques et al., 2024).

Estas evidencias indican cómo las políticas educativas de estos países, especialmente las ENGEs, están influyendo en la dinámica del aula. Se reconoce que estas evaluaciones cumplen un papel importante en la recopilación y construcción de bases de datos sobre los sistemas educativos, las cuales son utilizadas por diversos actores para analizar las políticas educativas (Verger; Fontdevila; Parcerisa, 2019; Santos et al., 2023). En consecuencia, las ENGEs desempeñan un papel destacado en la elaboración del marco legal que guía los proyectos educativos a nivel global, con el objetivo de modernizar los procesos educativos mediante enfoques diversos (Werle, 2011; Sánchez-Cerón y del Sagrario Corte Cruz, 2013).

Así, las preguntas que guiaron esta investigación son las siguientes: ¿cuáles son las ENGEs presentes en los países de América y Europa? ¿Cuándo se introdujeron estas evaluaciones? ¿Quiénes son los agentes encargados de su gestión? ¿Cuáles son los objetivos de estas evaluaciones? Partiendo de estas interrogantes, subrayamos que el propósito de este artículo radica en la identificación, comparación y comprensión del papel desempeñado por las ENGEs destinadas a estudiantes de secundaria en los países

de América y Europa. No obstante, también se pretende analizar las similitudes y diferencias entre estas evaluaciones, así como su impacto en la vida de los estudiantes al final de la educación básica en los diversos países analizados.

1. Teoría y Método

Se caracteriza por ser una investigación cualitativa, documental de carácter exploratoria y descriptiva (Creswell y Plano Clark, 2013). Se fundamenta en el método comparado (Ferrer, 2002). Según Ferrer (2002), los estudios enfocados en la educación comparada forman parte de un plan más amplio para explicar los fenómenos presentes en los sistemas educativos y su vinculación con el ambiente social. Por ello, el estudio de países distintos, que comparten el mismo fenómeno de las políticas de ENGEs, se convierte en un objeto de estudio interesante para contribuir a investigaciones con un enfoque de educación comparada (Martínez, 2008; Murillo y Román, 2016; Castro-Ávila y Ruiz-Linares, 2019).

Con base en este enfoque, el estudio se guio por los parámetros propuestos por Álvarez-López y Matarranz (2020), incluyendo: a) el tipo de ENGEs aplicada a estudiantes de educación secundaria; b) los años de implementación; c) los agentes encargados de gestionar estas evaluaciones; d) los objetivos de las ENGEs.

Después de definidos los parámetros que guiarían el análisis comparativo, se procedió a la elaboración de las fuentes. Las búsquedas de las ENGEs se llevaron a cabo entre febrero y mayo de 2022. Se accedió a los sitios web de los Ministerios de Educación (MINEDUCs) de 35 países de América y 53 de Europa para identificar documentos (guías e informes) que contuvieran: a) el tipo de ENGE; b) los años en que fueron implementados; c) si estaban destinados a estudiantes de secundaria; d) tener la información disponible en línea.

En cada sitio web, se utilizaron descriptores de búsqueda como: a) sistema de evaluación a nivel nacional para estudiantes de secundaria; b) evaluación nacional para la educación básica; c) prueba estandarizada para secundaria; d) examen nacional para estudiantes de secundaria. Para estos casos, se privilegió el idioma oficial de cada país.

Sin embargo, debido a la diversidad de idiomas y la limitación de encontrar colaboradores nativos para realizar la traducción, se utilizó *Google Translate* como herramienta de asistencia. Como resultado final de este proceso, se obtuvieron como fuentes de análisis las declaraciones políticas del MINEDUC y organismos que exponen aspectos generales de 22 ENGEs aplicadas en 37 países (27 de América y 10 de Europa), que cumplían con todos los criterios de esta investigación. Es importante destacar que para este estudio se estandarizó la terminología "Enseñanza Secundaria", ya que es común en gran parte de los países (19).

Después de completar todo el proceso de recolección y procesamiento de datos, se llevó a cabo la segunda etapa de la investigación, que consistió en agrupar la información para generar la Tabla 1. Además, a partir de los resultados obtenidos, se produjeron las siguientes categorías de análisis enfocadas en las ENGEs: a) nombres de las ENGEs; b) año de creación de las ENGEs; c) agentes responsables de las ENGEs; d) objetivos de las ENGEs.

2. Resultados y discusión

Según el mapeo, 37 países cuentan con una ENGE que se aplica a estudiantes de educación secundaria. En la Tabla 1 se detallan los nombres de los países y las ENGEs correspondientes, junto con sus siglas, años de creación y agentes responsables por su gestión respectivas.

Tabla 1. Las ENGEs y su distribución en América y Europa (Fuente: Elaboración propia)

Países de América	ENGEs	Siglas	Año de creación	Agente responsable
Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Venezuela	Prueba de Aptitud Académica	PAA	1964	College Board
Antigua y Barbuda, Barbados, Belice, Dominica, Granada, Guyana, Jamaica, Santa Lucía, San Cristóbal y Nieves,	Caribbean Secondary Education Certificate	CSEC	1979	Caribbean Examinations Council (CXC)

San Vicente y las Granadinas, Surinam, Tindade y Tabago				
República Dominicana	Pruebas Nacionales	PN	1992	Ministério de Educación de República Dominicana (MINERD)
México	Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior	EGREMS	1994	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)
	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior	EXANI II		
Paraguay	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo	SNEPE	1996	Ministerio de Educación y Ciencias (MEC)
Colombia	Sistema Nacional para Evaluar la Calidad Educativa	Saber 11	1997	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)
Brasil	Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM	1998	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
Nicaragua	Bachillerato por Madurez	BPM	2001	Ministério de Educación (MINEDUC)
Ecuador	Examen Nacional para la Educación Superior	ENES	2012	Instituto nacional de Evaluación Educativa (INEE)
	Ser Bachiller	-		
Uruguay	Aristas	-	2018	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)
Chile	Prueba de Acceso a la Educación Superior	PAES	2022	Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE)
Países de Europa	ENGES	Siglas	Año de creación	Agente responsable
Alemania	Abiturprüfung	ABI	1788	Sekretariat der Ständig en Bildungsministerkonferenz der Bund es länder der Bundes republik Deutschland
Francia	Baccalauréat Général	BAC	1808	Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse et des Sports (MENJS)
Países Bajos	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs	HAVO	1968	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
	Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs	VWO		

Inglaterra, Irlanda del Norte, Gales	General Certificate of Secondary Education	GCSE	1988	Assessment and Qualifications Alliance (AQA) Curriculum, Exams and Assessments Council (CCEA) Welsh Joint Education Committee (WJEC)
España	Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad	EBAU	1986	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España
Luxemburgo	Examen de fin d'études secondaires	EFDS	2006	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJS)
Portugal	Exame Final Nacional	EFN	2008	Instituto de Avaliação Educativa (IAVE)
Andorra	Prova Oficial de Batxillerat	POB	2010	Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior

2.1. Nombres de las ENGEs

La Tabla 1 evidencia que las ENGEs son nombradas de forma diferente, algunas como pruebas, exámenes, evaluaciones, sistema y certificación. Además, la distribución de países que administran ENGEs en el continente americano se presenta en diferentes proporciones: 17 en Centroamérica, 8 en América del Sur y 1 en América del Norte. En el continente europeo, se identificaron 19 países con ENGEs. Además, se observa que 12 países americanos aplican la evaluación CSEC y 3 países europeos aplican la evaluación GCSE. En otros 6 países de América, se lleva a cabo regularmente la evaluación PAA.

Las ENGEs, tanto en Europa como en América, evalúan una variedad de aspectos del rendimiento educativo. En consecuencia, cada país busca entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar las prácticas en el aula y/o identificar las necesidades e intereses de los estudiantes según los objetivos establecidos por los sistemas educativos. Con esta información, se busca orientar la mejora de la calidad educativa a través de políticas específicas (Eurydice, 2010).

En la Tabla 1 se muestra que 12 países americanos administran la evaluación CSEC y 3 países europeos aplican la evaluación GCSE (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). Entre las características comunes entre ambas ENGEs está el uso del idioma

inglés y la evaluación del nivel de habilidades, conocimientos y comprensión alcanzados por el estudiante de secundaria.

También se identifican, según en la Tabla 1, países que administran dos ENGEs para estudiantes de secundaria: México (EGREMS y EXANI-II), Ecuador (ENES y Ser Bachiller) y Países Bajos (HAVO y VWO). Dentro del conjunto de países americanos, donde la educación básica es prácticamente universal (Preal, 1998), las reformas educativas enfocadas en la educación secundaria están estrechamente relacionadas con las ENGEs, promoviendo cambios en los sistemas educativos (Verger et al., 2019).

La presencia consistente de una misma ENGE en varios países de América está vinculada a acuerdos con el Mercado Común y la Comunidad del Caribe (CARICOM), en colaboración con antiguas colonias europeas, para promover políticas educativas mediante estas evaluaciones. Su propósito abarca regular el acceso a la educación superior y evaluar el impacto de las mejoras en la educación pública, como menciona Ferrer (2006). Rasgos similares se observan en las ENGEs de países europeos, según indica Eurydice (2010).

2.2. Año de creación de las ENGEs

La Tabla 1 revela que la ENGE más antigua se originó en Europa, con Alemania como pionera, al implementar el ABI en 1788. Su objetivo era limitar el acceso a las universidades alemanas y regular la admisión en instituciones de educación superior (Klar, 2021).

Casi cien años después, en la década de 1960, surgieron nuevas pruebas nacionales en seis países de América (PAA) y dos en Europa (HAVO y VWO). La PAA se probó por primera vez en 1964, evaluando competencias al concluir la educación básica, conforme a procesos de selección establecidos por la Ley n° 7.600/1996, que facilitó el acceso a la educación universitaria (College Board, 2014; Hidalgo, 2011). En los Países Bajos, las evaluaciones HAVO y VWO surgieron en 1968 en respuesta al cambio estructural de la educación secundaria, conocido como *Mammoth Act*, que

ofreció opciones técnicas y superiores para continuar estudios y mejoró la conexión entre educación secundaria, superior y el mercado laboral (Eurydice, 2005).

En 1979, se realizó la primera administración de la evaluación CSEC en 12 países de América, con la participación de al menos 30276 estudiantes (CXC, 2012). Al año siguiente, en 1980, los resultados obtenidos fueron reconocidos como equivalentes a las calificaciones *GCE O'Level A, B y C* en el Reino Unido y el Caribe. Durante más de cuatro décadas, el CSEC ha experimentado mejoras en diversas disciplinas, y la entidad responsable ha ampliado sus servicios para mejorar el desempeño estudiantil en la ENGE (CXC, 2012).

Hacia finales de la década de 1980, surgieron otras dos ENGEs en Europa: la EBAU y el GCSE. La EBAU, también conocida como Prueba de Admisión Universitaria, se implementó en España en 1986. Desde 2010, se realiza anualmente y consta de seis pruebas escritas en dos fases. La evaluación GCSE se introdujo en el Reino Unido en 1988 con el propósito de unificar las evaluaciones *GCE Ordinary Level* y *Certificate of Secondary Education*. A diferencia de la EBAU, el GCSE se enfoca en asignaturas específicas y comparte similitudes con el CSEC en países americanos (Oxford, 2021).

Durante la década de 1990, se observó un significativo surgimiento de ENGEs en países americanos, con un total de cinco nuevos sistemas de evaluación. Estos incluyen las Pruebas Nacionales (PN) en República Dominicana (1992), el EGREMS y el EXANI-II en México (1994), el SNEPE en Paraguay (1996), y el ENEM en Brasil (1998).

México introdujo las evaluaciones EGREMS y EXANI-II en 1994. El EGREMS, que se hizo obligatorio en 2012, evalúa la comprensión a través de 225 preguntas de opción múltiple, con una duración de seis horas (IQAS, 2015). Por otro lado, el EXANI-II es una evaluación principal y un requisito común para obtener el título de Bachiller en diversas modalidades.

En Paraguay, el SNEPE se implementó en 1996. Inicialmente, se seleccionó una muestra basada en propósitos y viabilidad financiera para reducir la resistencia docente. Comenzó utilizando la metodología psicométrica de análisis de datos de la

Teoría Clásica, y luego adoptó la Teoría de Respuesta al Ítem en 2004, debido a los avances y el enfoque en un currículo basado en competencias (Lafuente, 2009).

Brasil implementó el ENEM en 1998 para evaluar el rendimiento al finalizar la educación básica (Brasil, 2018). Durante más de dos décadas, el ENEM ha experimentado cambios, reconfigurándose tras la implementación del Plan Nacional de Educación (Ley n° 13.005, 2014), que universalizó la prueba basada en una Matriz de Referencia que define contenidos curriculares y técnicas estadísticas (Marques et al., 2024).

En el cambio de siglo, tanto en América como en Europa, se han implementado nuevas políticas de evaluación. Ocho ENGEs han surgido en siete países diferentes. El BPM en Nicaragua fue el primero en 2001. En Chile, en 2003, se estableció oficialmente la Prueba de Selección Universitaria, que fue sustituida por PAES en 2021, con una nueva estructura curricular. Desde 2006, en Luxemburgo, se requiere que los estudiantes presenten el EFDS en verano u otoño, con opciones específicas para atletas y músicos de alto nivel. Portugal aplica el EFN anualmente desde 2008. Ecuador introdujo el programa *Ser Bachiller* junto con ENES en 2012, mientras que Uruguay comenzó a aplicar *Aristas* en 2015.

En 2010, en Andorra, unos cien estudiantes participaron por primera vez en el POB, tras la eliminación de la EBAU para estudiantes extranjeros por parte del gobierno español. La particularidad del POB son sus evaluaciones orales, similar a la evaluación BAC en Francia. A pesar de que la Tabla 1 muestra una falta de relación directa en cuanto a la aparición de ENGEs, se observa un surgimiento más tardío en América en comparación con Europa. También se aprecian intervalos significativos entre la aparición de nuevos ENGEs, tanto en Europa como en América.

2.3. Agentes responsables de las ENGEs

Según la Tabla 1, de las 22 ENGEs analizadas, la mayoría (19) están bajo la administración de agentes nacionales, mientras que 2 son gestionadas por agentes internacionales (PAA y GCSE), y 1 por un agente multinacional (también GCSE). Los

Ministerios de Educación Nacional (MINEDUCs) son los principales administradores, con 9 casos, seguidos por Institutos (5) y otros organismos gubernamentales como Centros, Departamentos, Direcciones y Secretarías de Educación, cada uno con un caso.

Los MINEDUCs manejan las ENGEs en cuatro países de América y cinco en Europa, incluyendo pruebas como *Saber 11* en Colombia, SNEPE en Paraguay, BPM en Nicaragua, PN en República Dominicana, BAC en Francia, EFDS en Luxemburgo, POB en Andorra, EBAU en España, y HAVO y VWO en los Países Bajos.

El MINEDUC de Paraguay utiliza la evaluación SNEPE para recopilar datos sobre el progreso de la reforma educativa, con el fin de mejorar la calidad de las instituciones y aumentar la participación estudiantil (Lafuente, 2009). En Nicaragua, el MINEDUC cobra una tarifa a los estudiantes de secundaria después de realizar la evaluación BPM para obtener el certificado de bachillerato (Nicaragua, 2004). En República Dominicana, las evaluaciones PN de secundaria son administradas por el Departamento de Evaluación de la Calidad Educativa del MINEDUC, respaldando políticas de calidad mediante evaluaciones que supervisan el rendimiento estudiantil (Morales-Romero, 2015).

En Andorra, el MINEDUC sigue proyectos educativos basados en referencias internacionales, buscando reconocimiento académico y profesional para las escuelas del país en el extranjero mediante la evaluación anual POB (Andorra, 2021). En España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte administra las pruebas de EBAU. En los Países Bajos, el MINEDUC ofrece las ENGEs HAVO y VWO, las cuales son obligatorias para los estudiantes de secundaria y requieren una actitud activa y motivación. A partir del cuarto grado, se brinda apoyo a los estudiantes de diversas maneras, incluyendo programas de formación corta para aquellos con dificultades para decidir su perfil profesional (Países Bajos, 2007).

El MENJS francés diseña y gestiona la evaluación BAC como política educativa del gobierno, asegurando la implementación de la política gubernamental tanto en el ámbito escolar como fuera de él, y promoviendo el acceso al conocimiento y al desarrollo docente a nivel nacional (Francia, 2021). En Luxemburgo, el MENJS colabora

con el gobierno para evaluar las políticas educativas de secundaria mediante el EFDS, garantizando la coherencia del sistema educativo (Luxemburgo, 2022).

Los institutos realizan diversas ENGEs en varios países (Brasil, Colombia, Ecuador, Portugal y Uruguay). En Brasil, el INEP administra el ENEM y proporciona métricas para políticas educativas (Marques et al., 2024), mientras que en Colombia, el ICFES lleva a cabo pruebas de selección para el ingreso a universidades desde 1968 (Martínez, 2008). En Ecuador, el INEE es responsable de las evaluaciones ENES y *Ser Bachiller*, en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional (INEE, 2021). Portugal cuenta con el IAVE, encargado de la gestión del ENF y la mejora del sistema educativo (IAVE, 2022). En Uruguay, el INEED evalúa la calidad educativa a través de la evaluación *Aristas*, promoviendo la mejora y colaborando con entidades educativas (INEEd, 2018).

En varios países americanos y europeos, los agentes responsables de las ENGEs de educación secundaria incluyen sectores públicos y privados, como los Departamentos de Evaluación (PAES), Centros de Evaluación (EXANI-II y EGREMS), y Secretarías de Educación (ABI).

En Chile, el PAES es gestionado por el DEMRE de la Universidad de Chile bajo el mandato del CRUCH (DEMRE, 2016). En México, el CENEVAL es responsable del EXANI-II y EGREMS, y comparten sus resultados con las instituciones educativas del país (Ceneval, 2014). En Alemania, el ABI es administrado por la *Sekretariat der Ständig en Bildungsministerkonferenz der Bund es länder der Bundes republik Deutschland*, encargada de organizar el sistema educativo y asuntos culturales, manteniendo la autonomía de los estados federales para garantizar calidad y uniformidad en escuelas y universidades (Alemania, 2015).

Según la Tabla 1, las evaluaciones PAA, CSEC y GCSE son administradas por distintos agentes en países de América y Europa. Esta estrategia parece ser impulsada por objetivos políticos de cooperación entre naciones para consolidar sus ENGEs y permitir la movilidad de estudiantes en niveles educativos posteriores al bachillerato, aprovechando las calificaciones obtenidas en ENGEs realizados en múltiples países.

En países de América, el *College Board* lidera la evaluación PAA, promoviendo el acceso a la educación superior y preparando a estudiantes para la universidad en países que utilizan esta evaluación (White, 2015). En cuanto a la evaluación CSEC, el CXC otorga certificaciones educativas en 16 países del Caribe y en territorios de la Comunidad Británica, estableciendo una red de países que emplean su servicio a través de la evaluación CSEC (Barbados, 2013; College Board, 2014; Caricom, 2021).

En Europa, agentes como AQA, CCEA y WJEC son responsables de la evaluación GCSE en el Reino Unido, compartiendo responsabilidades en su desarrollo y gestión. Aunque operan de forma independiente, sus calificaciones y programas están regulados por el Gobierno del Reino Unido, influyendo en el sistema de evaluaciones estatales en Inglaterra y Gales (Gales, 2020; IDP, 2021).

Se observan acuerdos entre los países del Reino Unido y el territorio del Caribe para armonizar la evaluación educativa, mediante las evaluaciones GCSE y CSEC, destacando similitudes como la nomenclatura, el idioma inglés y la realización anual por cada año de bachillerato, certificando el acceso a la educación superior y ampliando las opciones de admisión en universidades del Reino Unido y el Caribe (Ucas, 2014; Theallpapers, 2020).

En América y Europa, cuando las ENGEs no son gestionadas directamente por el gobierno, suelen ser administradas por instituciones contratadas por las autoridades gubernamentales. Estas evaluaciones son reveladoras de las competencias valoradas, reflejan las políticas educativas y establecen metas futuras para el sistema educativo. Es importante tener en cuenta que las acciones de los gobiernos actuales en los sistemas educativos son a menudo utilizadas como herramientas para legitimar el poder en muchos países (Verhine & Freitas, 2012), ejerciendo influencia en las prácticas y objetivos institucionales (Novaes, 2002).

2.4. Objetivos de las ENGEs

Los objetivos de las ENGEs varían según el país y el contexto educativo. En América y Europa, estas evaluaciones suelen tener como objetivo certificar el

desempeño académico al final de la secundaria y preparar a los estudiantes para el acceso a la educación superior o el mercado laboral.

En muchos países del Caribe y los territorios de la Comunidad Británica, la evaluación CSEC tiene como objetivo principal certificar las competencias básicas, generales y técnicas de los estudiantes al final de la secundaria, permitiéndoles acceder al mercado laboral y a la educación superior (Trinidad y Tobago, 2021). Algo similar ocurre con la evaluación GCSE en los países del Reino Unido.

En Colombia, la evaluación *Saber 11* busca evaluar el desempeño de los estudiantes y proporcionar información sobre sus habilidades y destrezas, orientándolos hacia su ingreso a la educación superior. De manera similar, en Brasil, el ENEM no solo certifica el conocimiento de los estudiantes, sino que también les proporciona métricas de clasificación que facilitan su acceso a la educación superior a través de programas nacionales como el Sistema Único de Selección (Sisu y Prouni) (Schneider, 2013; Bergamin & Montero, 2014). En Chile, las calificaciones obtenidas en PAES han sido utilizadas como el principal instrumento para definir el ingreso de los candidatos a la educación superior del país (Demre, 2016). En Nicaragua, el BPM es una ENGE de la educación secundaria para el aprendizaje autodidacta. Los estudiantes pueden estudiar en casa o en una institución y luego presentar el examen, adaptándose a sus horarios. La evaluación BPM en Nicaragua, permite que los estudiantes de secundaria participen en el programa de *Dual-Certification*, que emite un segundo certificado o diploma de *Woodbridge Homeschool* en California, Estados Unidos (Nicaragua, 2004).

En países europeos como Alemania, Andorra, Francia, Luxemburgo y Portugal, las ENGEs como el ABI, el POB, el BAC, el EFDS y el EFN otorgan diplomas de finalización de la enseñanza secundaria, permitiendo a los estudiantes acceder a la educación superior en universidades y/o formación técnica profesional (Eurydice, 2010; Ucas, 2014; Andorra, 2021; Luxemburgo, 2022; Portugal, 2022).

En países de América, como Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá y Venezuela, el objetivo de las evaluaciones PAA es satisfacer las necesidades

académicas y vocacionales de los estudiantes, guiándolos hacia su ingreso a las universidades, al mismo tiempo que evalúa las habilidades que han adquirido a lo largo de su educación secundaria (College Board, 2014).

Además de certificar el desempeño académico, algunas ENGEs también tienen como objetivo diagnosticar el dominio de habilidades y competencias de los estudiantes al terminar la secundaria, como en el caso de EGREMS y EXANI-II en México, de HAVO en Países Bajos y *Ser Bachiller* en Ecuador (Ceneval, 2014; Ecuador, 2016; IQAS, 2015; Oco, 2019). En Uruguay, la evaluación *Aristas* se utiliza para producir un diagnóstico en educación secundaria cada tres años, recopilando datos sobre las condiciones socioeconómicas, el ambiente escolar y el rendimiento estudiantil. La información obtenida a través de *Aristas* se utiliza como herramienta para entender lo que los alumnos han aprendido y lo que los docentes se propusieron enseñar en el sistema educativo uruguayo (INEED, 2018).

Las PN en República Dominicana se aplican con el objetivo de generar estadísticas sobre el sistema educativo, proporcionar información sobre la calidad educativa y gestionar la pertinencia, eficiencia y equidad en la educación. También buscan mantener un referente de conocimiento para enfrentar desafíos educativos (Minerd, 2022).

Al analizar los objetivos de las ENGEs en América, se destaca su uso en la evaluación del aprendizaje y en la definición de estándares académicos para la educación básica. En Europa, las ENGEs para estudiantes de secundaria están ganando importancia en los sistemas educativos. Para Álvarez-López y Matarranz (2020), esto puede estar relacionado posiblemente con la influencia de programas internacionales de evaluación de estudiantes como el Pisa, por ejemplo.

A nivel más amplio, las ENGEs cumplen funciones importantes en los sistemas educativos y entre las funciones que ejercen, se destaca su importancia para: a) imputar responsabilidad a los educadores y las instituciones educativas por los resultados alcanzados; b) fomentar una cultura de evaluación en los servicios públicos y de transparencia en sus procesos y logros; c) facilitar la comparación entre estudiantes de

distintas escuelas dentro de un mismo país o entre países diferentes (Evers & Walberg, 2002; Madaus et al., 2009; Mons, 2009; Bauer et al., 2015).

La estructuración de las ENGEs en América y Europa no sigue una lógica uniforme, ya que implica un panorama con diversas ideas y acciones dirigidas a tomar decisiones sobre las estructuras y normativas educativas, teniendo en cuenta su contexto histórico y cultural. En líneas generales, se observa que existen similitudes en las ENGEs, tales como: a) su función principal de asegurar el equilibrio, coherencia y evolución del sistema educativo; b) la elaboración y comprensión de normativas que guíen su funcionamiento, así como la interpretación de significados y la lógica de las acciones que son generadas a partir de los resultados de estas evaluaciones (Barroso, 2003).

3. Conclusiones

A lo largo del presente artículo, se ha explorado un poco de la historia de las Evaluaciones Nacionales a Gran Escala (ENGEs) aplicadas en diferentes países tanto americanos como europeos. Para ello, se ha buscado comparar estas ENGEs con el fin de comprender cuáles son sus nombres, los años en que surgieron, quiénes son los agentes que las administran y los propósitos que fundamentan estas evaluaciones.

A partir de esto, se identificaron 22 ENGEs presentes en 37 países, revelando similitudes en aspectos evaluativos, especialmente en lo que respecta a las oportunidades ofrecidas a los estudiantes para continuar sus estudios en educación media superior, formación técnica y carreras universitarias con base en las calificaciones y certificaciones generadas por las ENGEs (Luxemburgo, 2022; Campos, 2021; Andorra, 2021; Bosch, 2020).

Entendemos que las ENGEs actuales operan bajo dos lógicas principales: la certificación del rendimiento individual de los estudiantes y el control del sistema educativo en su totalidad. Estas pruebas estandarizadas han adquirido mayor prominencia como herramientas esenciales para los sistemas educativos, a menudo desviándose de su función original de impulsar reformas educativas. No obstante, se

reconoce que la evaluación proporciona información valiosa y sirve como punto de comparación con otras realidades educativas (Billing, 2004).

En cuanto a la organización de los sistemas educativos en América y Europa, se observa una influencia significativa de organismos financieros internacionales, como el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRF) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos organismos desempeñan un papel clave en la introducción de sus recomendaciones en las políticas educativas de cada país, con el objetivo de mejorar y perfeccionar el sistema educativo. Sin embargo, en ocasiones, estas recomendaciones pueden pasar por alto las particularidades de las diversas instituciones educativas.

En relación a los cambios en la educación en América y Europa, específicamente en lo que respecta a las ENGEs en la etapa final de la educación básica, se destaca la participación expresiva de los países en estas evaluaciones para la formulación de políticas educativas, especialmente dirigidas al nivel de educación secundaria. Los objetivos de las ENGEs varían entre los países analizados, desde servir como herramienta para evaluar prácticas pedagógicas escolares y el aprendizaje de los estudiantes, hasta facilitar el acceso a la educación universitaria y/o al mercado laboral.

Se resalta también la existencia de políticas evaluativas coordinadas para promover la colaboración entre los países del Caribe y el Reino Unido, particularmente en aspectos culturales vinculados a las evaluaciones (GCSE y CSEC). Esta colaboración busca no solo impulsar el desarrollo económico regional, sino también abordar problemas estructurales y organizativos en la formulación de políticas educativas en países menos desarrollados.

En cuanto al PAA, aplicado en varios países de América, se destaca su carácter de universalización en las naciones participantes en esta evaluación. Es probable que esta coordinación esté vinculada con la expansión de PAA en los países americanos, buscando consolidar su reconocimiento y unificar políticas de evaluación del sistema educativo. Este enfoque tiene como objetivo establecer metas y prioridades de

intervención en diversos contextos, al tiempo que facilita el diálogo y la mejora conjunta entre los países.

En líneas generales, se observa que las ENGEs en América y Europa persiguen objetivos diversos. Muchos sistemas educativos implementan políticas específicas para dinamizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes al finalizar la secundaria. Se reconoce la intención de mejorar estas evaluaciones para diagnosticar la calidad educativa y proporcionar información sobre las competencias del alumnado en la etapa final de la educación básica.

Aunque el presente estudio haya buscado contribuir al debate sobre el tema de las ENGEs, señalamos que también hubo algunas limitaciones que radicarón en la dificultad de profundizar en los análisis (Avello Martínez et al., 2019). Entre las limitaciones se destacan las siguientes: a) la escasez de datos disponibles en los sitios web accedidos o en informes sobre los resultados de las ENGEs; b) los pocos estudios científicos vinculados a las ENGEs analizadas, lo que restringió la posibilidad de hacer comparaciones con otros hallazgos; c) la diversidad de países y ENGEs destinadas a la educación secundaria; d) los diferentes idiomas presentes en los países de América y Europa, lo que puede indicar que existan otros términos para referirse a las ENGEs que no se utilizaron como descriptores en esta investigación, lo que podría haber generado resultados aún más amplios.

También es importante resaltar la necesidad de profundizar en los estudios sobre este tema de las ENGEs, con el fin de comprender las competencias requeridas en estas evaluaciones. Además, se requieren nuevas investigaciones que involucren a otros países que no fueron parte de este estudio, ofreciendo resultados y discusiones relacionadas con otros contextos y niveles de educación básica. En este sentido, es importante buscar comprender cómo el uso de los datos de estas evaluaciones ha contribuido a mejorar las realidades educativas donde están presentes, a partir de las percepciones del personal docente y estudiantes.

Referencias

- Alemania (2015). *Zusammenarbeit von Bund und Ländern: bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern_node.html
- Álvarez-López, G., y Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense Educación* 31(1), 83-93.
- Andorra (2021). *Departament de Sistemes Educatius, Ensenyament Superior i Relacions Internacionals*. Govern d'Andorra. <https://www.ensenyamentsuperior.ad/caa-lectorat/69-el-departament/156-departament-de-sistemes-educatius-ensenyament-superior-i-relacions-internacionals>
- Avello Martínez, R., Rodríguez Monteagudo, M. A., Rodríguez Monteagudo, P., Sosa López, D., Companioni Turiño, B. y Rodríguez Cubela, R. L. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? *MediSur*, 17(1), 10-12.
- Barbados (2013). *About CXC*. Caribbean Examinations Council. <https://www.cxc.org/about/about-cxc/>
- Bauer, A., Alavarse, O. M., y Oliveira, R. P. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa* 41, 1367-1382.
- Bergamin, F. M., y Montero, M. F. (2014). Balanço de pesquisas sobre o Enem: considerações sobre a constituição política das avaliações externas. *Roteiro* 39(2), 391-416.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity? *Higher Education* 47, 113-137.
- Bloch, M. (1998). Para uma história comparada das sociedades europeias. En *História e historiadores* (pp. 119-150). Lisboa: Teorema.

- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bonamino, A. C. (2013). Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? En *Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos* (pp. 43-60). Florianópolis: Insular.
- Bosch, P. (2020). Het Nederlandse onderwijssysteem. *Revista De Regenboog* (257), 1-9. <https://www.acbh.com.br/estudosnaholanda/sistema-educacional-holandes/>
- Brasil (1996). *Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a LDB quanto à educação profissional técnica de nível médio. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil (2018). *Enem – apresentação*. Brasília: Ministério da Educação.
<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>
- Campos, C. O. (2021). Avaliações de acesso ao ensino superior: um olhar para seis países. Brasília: Vozes da Educação.
- Caricom (2021). *Caribbean Examinations Council (CXC)*. Caribbean Community Secretariat. <https://caricom.org/institutions/caribbean-examinations-council-cxc/>
- Carrasco, A., y Gunter, H. (2019). The “private” in the privatisation of schools: the case of Chile. *Educational Review*, 71(1), 67-80.
- Castro-Ávila, M. y Ruiz-Linares, J. (2019). La educación secundaria y superior en Colombia vista desde las pruebas Saber. *Praxis & Saber* 10(24), 341-366.
- Ceneval (2014). *Guía del Examen General para el Egreso de la Educación Média Superior*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior.
- College Board (2014). *Guía de estudio para presentar la Prueba de Aptitud Académica*. Puerto Rico.
- Creswell, J. W., y Clark, P. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.

- Demarchi Sánchez, G. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *Revista En-Contexto* 8(13), 107-133.
<https://doi.org/10.53995/23463279.716>
- Demre (2016). *Prueba de selección Universitaria: características principales y composición*. Santiago de Chile: Departamento de Avaluación, Medición y Registro Educativo.
- Ecuador (2014). *Examen Nacional para la Educación Superior: puerta de ingreso a la educación superior pública*. Gobierno de la República del Ecuador.
<https://www.educacionsuperior.gob.ec/examen-nacional-para-la-educacion-superior-puerta-de-ingreso-a-la-educacion-superior-publica/>
- Ecuador (2016). *El Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) es universal y obligatorio*. Gobierno de la República del Ecuador.
<https://www.educacionsuperior.gob.ec/el-examen-nacional-para-la-educacion-superior-enes-es-universal-y-obligatorio/>
- Eurydice (2005). *Het onderwijssysteem in Nederland 2005*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Eurydice (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Evers, W. M., y Walberg, H. J. (2002). *School accountability*. Stanford: Hoover Institution Press.
- Fernández-González, N., y H. Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos* 26(51), 379-401. DOI: 10.18504/pl2651-015-2018
- Ferrer, F. J. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ferrer, G. (2006). *Educational assessment systems in latinamérica*. Washington: Preal.

- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda. *Educação & Sociedade*, 36(132), 699–722.
- Francia (2021). *Éducation physique, pratiques et culture sportives: enseignement de spécialité cycle terminal, voie general*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
- Gales (2020). *About WJEC*. WJEC. <https://www.wjec.co.uk/home/about-us/>
- Hidalgo, A. M. M. (2011). La prueba de aptitud académica de la universidad de costa rica para aplicantes con necesidades especiales: nuevos desarrollos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 11(2), 1409-4703.
- Iave (2022). *Quem somos*. Instituto de Avaliação educativa. <https://iave.pt/o-iave/quem-somos/>
- IDP (2021). *Como se preparar para o ensino superior do Reino Unido?*. Connect Limited. <https://www.hotcourses.com.br/study-in-the-uk/applying-to-university/como-se-preparar-para-o-ensino-superior-do-reino-unido/>
- INEEd (2018). *Aristas*. Marco general de la evaluación. Montevideo: INEEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_MarcoGeneral_v07.pdf
- IQAS (2015). *International Education Guide: for the assessment of education from Mexico*. Canada: Government of Alberta.
- Klar, N. (2021). *Die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung: informationen für Eltern sowie für Schülerinnen und Schüler*. Niedersächsisches Kultusministerium.
- Lafuente, M. (2009). La experiencia del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, SNEPE, en Paraguay. Aprendizajes y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2(1), 69-70.
- Levin, B. (2001). *Reforming education: from origins to outcomes*. New York: Routledge.

- Luxemburgo (2022). *Examen de fin d'études secondaires: enseignement secondaire classique*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et la Jeunesse. <https://men.public.lu/content/dam/men/fr/secondaire/examen-fin-etudes/broch-exam-esc.pdf>
- Madaus, G., Russell, M., y Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte: Information Age.
- Marques, R., Stieg, R., Gama, J. C. F., y Santos, W. (2024). A Evolução do Enem no Brasil: da avaliação diagnóstica ao exame de alto impacto (1998-2018). *Revista Espaço Pedagógico*, 31, 1-19.
- Martínez, F. R. (2008). La evaluación de aprendizajes en América Latina. *Cuadernos de investigación* 32, 1-28.
- Minerd (2022). *MINERD informa que primer día de Pruebas Nacionales para el nivel secundario se desarrolla con normalidad*. República Dominicana: MINERD. <https://presidencia.gob.do/noticias/minerd-informa-que-primer-dia-de-pruebas-nacionales-para-el-nivel-secundario-se-desarrolla>
- Mons, N. (2009). Theoretical and real effects of standardised assessment policies. *Revue française de pédagogie* 169, 139-140.
- Morales-Romero, D. (2016). *¿Son las pruebas nacionales un indicador válido para realizar comparaciones entre escuelas? Una aproximación mediante la evaluación diagnóstica de media, 2013*. Santo Domingo: Ideice.
- Murillo, F. J., y Román, M. (2016). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.
- Nicaragua (2004). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Plan Operativo Anual 2005*. Nicaragua: MECD.

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nicaragua_pla_n_operativo_anual_2005.pdf

- Novaes, G. T. F. (2002). *Habilidades e competências do Exame Nacional dos Cursos de Medicina*. São Paulo: Faculdade de Educação.
- OCO (2019). *Wat is het HAVO?*. Stel je vraag over onderwijs in Amsterdam.
<https://www.onderwijsconsument.nl/wat-is-het-havo/>
- Oliveira, R. P. (2000). Reformas educativas no Brasil na década de 90. En *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 77-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oxford (2021). *Overview General Certificate of Secondary Education*. Copyright.
<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095846907>
- Países Bajos (2007). *Handreiking schoolexamen bewegen, sport em maatschappij havo/vwo*. Enschede: Curriculum Development Foundation.
- Portugal (2022). *Guia geral de exames 2022*. Lisboa: DGES.
<https://estudaremportugal.com.br/exame-nacional/>
- Preal (1998). *Financiamiento de la educación en América Latina*. Santiago: Ministerio de la Cultura y Educación.
- Sánchez Cerón, M., y del Sagrario Corte Cruz, F. M. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 43(1), 97-124.
- Schneider, M. P. (2013). Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos Revista Científica* (30), 17-33.
- Selectividad (2022). *Por que estudar em Espanha?*
<https://www.selectividad.pt/acesso-a-espanha.html>.
- Theallpapers (2020). *Assessment and qualifications alliance*.
<https://www.theallpapers.com/assessment-and-qualifications-alliance/>

- Trinidad y Tobago (2021). *Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC)*. Trinidad and Tobago: Government of Republic of Trinidad and Tobago.
<https://bit.ly/3JKPpUJ> .
- Ucas (2014). *International qualifications: for entry to university or college in 2015*. UCAS: Rosehill New Barn Lane Cheltenham.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), p. 248-270,
- Verhine, R. E., y Freitas, A. A. S. M. (2012). A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp* 16-39.
- Werle, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação* 19(73), 769-792.
- White, J. J. (2015). *The College Board*. Enciclopédia Britânica.
<https://www.britannica.com/topic/The-College-Board>
- Whitty, G., y Wisby, E. (2016). Education in England – A testbed for network governance? *Oxford Review of Education*, 42(3), 316–329.