



IEA

COMPASS

BRIEFS IN EDUCATION

Researching education, improving learning

NÚMERO 16 MARZO 2022



Análisis de las evaluaciones internacionales a gran escala con un enfoque curricular

Garantizar la armonización de los estudios de la IEA con los currículos nacionales

RESUMEN

La mayoría de las evaluaciones educativas nacionales se valen de los currículos para identificar cuáles son los conocimientos y competencias que el alumnado debería haber adquirido. Seguir este enfoque en las evaluaciones internacionales trae consigo desafíos que tienen que abordarse a la hora de diseñar y aplicar los estudios internacionales. Este *Compass Brief* explica las ventajas y las dificultades de un enfoque curricular y resalta algunas soluciones aplicadas en los estudios de la IEA.

IMPLICACIONES

- Para lograr que las evaluaciones internacionales a gran escala (ILSA, por sus siglas en inglés, *International large-scale assessments*) sean adecuadas para evaluar el rendimiento de los sistemas educativos, es necesario que se basen en los contenidos y competencias especificados en los currículos nacionales de los sistemas que participan.
- Un enfoque curricular necesita construirse a través de una estrecha colaboración entre los representantes nacionales y las organizaciones evaluadoras para asegurar una armonización adecuada con los currículos nacionales.
- Un enfoque curricular permite a los investigadores y a los responsables de las políticas educativas extraer conclusiones sobre el rendimiento de los sistemas educativos, así como de su capacidad para alcanzar el currículo nacional programado.

Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Ámsterdam
Sitio web: www.iea.nl
Síguenos en:



@iea_education



IEAResearchInEducation



IEA

INTRODUCCIÓN

Las evaluaciones educativas son habituales en los sistemas educativos de todo el mundo. Funcionan, por ejemplo, en forma de pruebas de sistema al final de cada etapa, como una herramienta para valorar los conocimientos y el rendimiento del alumnado. También para medir su nivel académico y así orientarlos hacia el siguiente nivel educativo. Las evaluaciones diagnósticas intermedias se emplean para realizar un seguimiento de los resultados educativos y del rendimiento de los sistemas educativos. Las evaluaciones educativas se utilizan también para recopilar datos, especialmente a nivel internacional, sobre la relación entre los factores externos (como pueden ser la situación socioeconómica y los recursos de los centros) y los resultados educativos. De este modo, las evaluaciones se convierten en una amplia fuente de

¿QUÉ ES UN CURRÍCULO?

La palabra “currículo” se refiere a los documentos que describen de forma explícita las experiencias de aprendizaje y los resultados que se esperan del alumnado. Normalmente están definidos por curso y área temática. Los currículos especifican los objetivos de aprendizaje y la temporalización, lo que conforma una base para la creación de libros de texto y otros materiales que se emplean en los centros educativos (*The Glossary of Education Reform*, 2015a). Los objetivos de aprendizaje son los diferentes contenidos, así como los procesos cognitivos que surgen al aplicar los conocimientos fácticos aprendidos al crear algo nuevo. Al establecer objetivos de aprendizaje, los currículos estructuran las experiencias de aprendizaje del alumnado.

La *Figura 1* muestra el modelo de currículo que constituye la base de los estudios de la IEA (Husén, 1967). Distingue entre tres niveles de currículo. El primero, el currículo programado, está determinado por el contexto social y educativo, y se refiere a los objetivos de aprendizaje y las experiencias estipuladas en las políticas nacionales o regionales. El contexto del centro educativo, el profesorado y el aula dan forma al currículo aplicado, y se refiere a lo que se enseña en los centros educativos.

CURRÍCULOS Y EVALUACIONES EDUCATIVAS

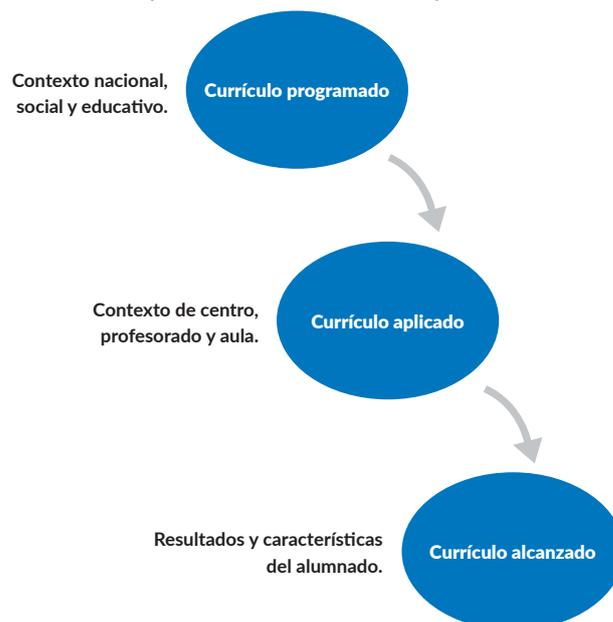
Uno de los propósitos de las evaluaciones nacionales es medir si los estudiantes han logrado o no los objetivos de aprendizaje que especifica el currículo para un curso y un área temática determinados (*The Glossary of Education Reform*, 2015b). Tanto la evaluación sumativa como la formativa, se basan, por lo general, en lo que se le enseñó al alumnado, para así evaluar si ha aprendido lo que se esperaba (Carnegie Mellon University, 2021). Estas evaluaciones se basan en la comparación de los currículos alcanzados con los currículos aplicados y, por extensión, con los currículos programados, ya que lo que se

información para los investigadores, los responsables de las políticas educativas y otras personas interesadas en el rendimiento de los sistemas educativos.

Este predominio de las evaluaciones educativas nos da motivos para preguntarnos: “¿En qué deberían basarse las evaluaciones?” Responder esta pregunta en el contexto de un examen nacional no es tarea fácil. Es aún más complejo en el caso de los estudios ILSA, ya que se aplican en un amplio abanico de sistemas educativos. Este *Compass Brief* nos ofrece una respuesta a esta pregunta: sostiene que los estudios ILSA deberían basarse en las competencias y los contenidos especificados en los currículos nacionales de los sistemas educativos que en ellos participan.

Por último, el currículo alcanzado se refiere al rendimiento del alumnado y los resultados educativos, y describe lo que el alumnado ha aprendido en el centro.

Figura 1: distinción entre currículos programados, aplicados y alcanzados (adaptado de Exhibit 1 en Mullis y Martin, 2017).



enseña en los centros se ve determinado por las políticas nacionales o regionales¹. En ambos casos, los objetivos de aprendizaje alcanzados se evalúan en comparación con los objetivos programados para así determinar si se cumple con los objetivos de aprendizaje especificados. Los resultados pueden ayudar a identificar dónde sería necesario revisar las prácticas docentes y el currículo nacional.

En las evaluaciones internacionales encontramos la dificultad de que los distintos países siguen currículos diferentes, lo que nos hace plantearnos la pregunta: “¿Qué debería evaluarse?”

En términos generales, existen dos posibles respuestas a esta pregunta². Una opción es definir lo que debería saber el alumnado y basar la evaluación en esos objetivos. Este enfoque normalizado da por sentado que alguien, como los expertos internacionales en organización de evaluaciones, posee un conocimiento fiable de qué es lo que debería saber el alumnado, independientemente del territorio en que residen y de la relevancia de esos conocimientos en su contexto nacional. Otro enfoque es evaluar los currículos de los países participantes para así encontrar un punto medio a la hora de realizar una evaluación internacional³. Aunque este enfoque curricular es un trabajo arduo y conlleva el riesgo de no poder encontrar un término medio, la comparación de currículos en sí misma puede aportar mucha información; además, pueden

compararse currículos programados y currículos alcanzados de diferentes sistemas educativos. Se pueden también añadir a esta comparación los currículos aplicados al reunir información sobre las prácticas docentes, la actitud del profesorado, así como sobre el contexto de los centros educativos y las aulas. Al asegurarse de que se evalúa al alumnado sobre contenidos que han aprendido mayoritariamente en su centro educativo, este enfoque curricular también cumple con los valores éticos de la evaluación, ya que sigue el principio de equidad⁴. Como cada país define los currículos de forma individual, un enfoque basado en ellos también sienta los cimientos de una estrecha colaboración para desarrollar marcos de evaluación e instrumentos de estudio internacionales entre todos los países participantes.

GARANTIZAR LA ARMONIZACIÓN CON LOS CURRÍCULOS NACIONALES

El poder garantizar que las evaluaciones internacionales estén armonizadas con los currículos nacionales depende fundamentalmente de las aportaciones de los sistemas educativos participantes que trabajan en colaboración con la organización evaluadora. Según este modelo, se necesita que los expertos de todos los países que participan se involucren en todos los aspectos del estudio, sobre todo en el desarrollo del marco y de las preguntas, en la revisión de los materiales para la evaluación y los resultados, prestando especial atención a la comparación de currículos nacionales. Estos expertos en currículos nacionales deben ofrecer comentarios sobre las primeras versiones de los marcos de evaluación. De esta forma, se puede garantizar que los contenidos de las áreas que se indican en estos marcos son un reflejo de los currículos nacionales y son relevantes para el contexto nacional de los sistemas educativos que participan.

Asimismo, el desarrollo de los contenidos debe ser un ejercicio colaborativo; los expertos nacionales deben participar activamente en la creación del contenido de la evaluación, revisar de forma exhaustiva los materiales que la organización evaluadora ha preparado y contrastarlos con los currículos nacionales. Los talleres de elaboración de las preguntas de evaluación reúnen a expertos de los diferentes sistemas educativos que participan y pueden ayudar a desarrollar los materiales adecuados.

Además, es muy importante extraer información sobre el contexto de todos los sistemas educativos nacionales. Los detalles sobre la estructura de estos sistemas, el alumnado de los cursos que constituyen la población objetivo, la preparación del profesorado y de los equipos directivos, y los temas que

se tratan en los currículos nacionales ayudan a contextualizar los resultados de las evaluaciones y concretan las condiciones en las que se aplican los currículos nacionales y se evalúa al alumnado.

Por último, la armonización con los currículos nacionales de una evaluación puede comprobarse durante las pruebas piloto. Llevar a cabo pruebas piloto en condiciones de recogida de datos permite que la organización evalúe la operatividad del nuevo contenido desarrollado para la evaluación. Analizar el Funcionamiento Diferencial del Ítem (DIF, por sus siglas en inglés, *Differential Item Functioning*) tras las pruebas piloto ayuda a identificar en una fase temprana qué áreas de contenido de la evaluación pueden no concordar con el currículo nacional de un sistema educativo específico (Cotter *et al.*, 2020). El análisis DIF ayuda a identificar las preguntas que tienen resultados diferentes en sistemas educativos determinados, en comparación con el resto de sistemas participantes.

A pesar de todos estos intentos por asegurar la armonización entre las evaluaciones y los currículos, es imposible lograr una concordancia completa entre ellas y los currículos nacionales de todos los sistemas educativos que participan. Esto se debe a la divergencia existente entre dichos currículos nacionales de los diversos sistemas educativos y las diferentes áreas en los que estos se centran dependiendo del curso. Dado que restringir el contenido de la evaluación a los elementos comunes a todos los currículos de los sistemas educativos participantes limitaría de forma significativa las áreas de contenido evaluable, la mejor solución para lograr una alta armonización entre las evaluaciones y los currículos es la participación de los expertos nacionales en el desarrollo de los marcos de evaluación y de los instrumentos del estudio.

¹ Para consultar información detallada sobre cómo se evalúan los currículos aplicados en los estudios de la IEA, véanse los marcos de evaluación y los cuestionarios de contexto de los estudios de la IEA, por ejemplo para TIMSS 2019 (Mullis y Martín, 2017).

² Para una descripción detallada de ambos enfoques, véase Rocher y Hastedt (2020).

³ Estas evaluaciones pueden encontrarse en las enciclopedias que acompañan los estudios de la IEA, como para TIMSS 2019 (Kelly *et al.*, 2020).

⁴ Para más detalles sobre la equidad en las evaluaciones educativas, véanse los Estándares para Pruebas Educativas y Psicológicas (AERA, 2014).

EJEMPLO: GARANTIZAR LA ARMONIZACIÓN CURRICULAR EN TIMSS

La colaboración entre los representantes nacionales de los países y el Centro Internacional de Estudios TIMSS y PIRLS (TIMSS y PIRLS International Study Center) sigue el principio del enfoque curricular de las evaluaciones educativas. Además, se lleva a cabo un análisis de la coincidencia curricular de las pruebas (Test Curriculum Matching Analysis, TCMA) para cada sistema educativo que participa, con el fin de examinar si el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) evalúa adecuadamente los currículos nacionales. El fundamento del TCMA es determinar la coincidencia entre el contenido de la evaluación y los currículos nacionales, y mostrar si las divergencias tienen alguna repercusión en las puntuaciones de rendimiento de cada sistema obtenidas en TIMSS⁵.

Este análisis consta de dos fases. La primera consiste en la recopilación y documentación de información sobre la armonización de la evaluación y el currículo. Se pide a los coordinadores nacionales del estudio y a los expertos nacionales en la materia que determinen, para cada pregunta de rendimiento de TIMSS, si los conocimientos y competencias evaluados están incluidos en el currículo programado de su sistema educativo hasta el curso objeto de la evaluación (ya sea 4.º de Educación Primaria o 2.º de la ESO). A continuación, el Centro Internacional de Estudios TIMSS y PIRLS recopila esta información y elabora un informe para cada pregunta de todos los sistemas educativos⁶. A partir de la información proporcionada por los representantes nacionales, es posible evaluar en qué medida las evaluaciones de TIMSS se ajustan a los currículos de matemáticas y ciencias de cada uno de los sistemas educativos participantes.

En la segunda fase del TCMA, se recalculan las puntuaciones de rendimiento en TIMSS de cada sistema educativo, esta vez solo basándose en las preguntas de la evaluación que están incluidas en los currículos nacionales. En esta fase, se crea una escala adicional para cada sistema educativo participante y se contrastan sus respectivas puntuaciones con sus puntuaciones de rendimiento globales y con las de todos los sistemas educativos. Esta comparación muestra si las divergencias identificadas en la primera fase del TCMA tiene un impacto sustancial en el rendimiento de los alumnos de cada sistema educativo en las evaluaciones de TIMSS.

La *Tabla 1* muestra un resumen del TCMA para TIMSS 2019. Las columnas corresponden a las diferentes evaluaciones de TIMSS: matemáticas de 4.º de Educación Primaria, ciencias de 4.º de Educación Primaria, matemáticas de 2.º de la ESO y ciencias de 2.º de la ESO. Las tres primeras filas muestran la información sobre la primera fase del TCMA: el promedio de coincidencia entre las evaluaciones de TIMSS 2019 y los currículos nacionales, el mínimo de coincidencia y el número de países cuya coincidencia es igual o mayor del 75 %. Las dos filas inferiores muestran información sobre la segunda fase del TCMA: la diferencia media en la puntuación de rendimiento (puntuación de rendimiento de las preguntas cubiertas en el currículo nacional menos la puntuación de rendimiento obtenida con todas las preguntas), y la diferencia máxima en la puntuación de rendimiento⁷.

Como se puede ver en la tabla, el TCMA muestra que hay

Tabla 1: Resumen de los resultados del TCMA (TIMSS 2019)

| | 4.º de Educación Primaria Matemáticas | 4.º de Educación Primaria Ciencias | 4.º de Educación Primaria Matemáticas | 4.º de Educación Primaria Ciencias |
|---|--|---------------------------------------|--|---------------------------------------|
| Coincidencia media | 85 % | 73 % | 93 % | 84 % |
| Coincidencia mínima | 35 % | 25 % | 68 % | 45 % |
| Número de participantes cuya coincidencia curricular es al menos de un 75 % | 44 de 53 | 33 de 64 | 45 de 46 | 35 de 46 |
| Diferencia media de rendimiento entre la escala de rendimiento nacional e internacional | 3,1 puntos | 4,7 puntos | 1,5 puntos | 3,2 puntos |
| Diferencia máxima en la puntuación de rendimiento | 16 puntos | 80 puntos | 10 puntos | 17 puntos |

⁵ Para un análisis detallado de la metodología y los resultados del TCMA de TIMSS basado en TIMSS 2003, véase Hencke *et al.* (2009).

⁶ Los resúmenes se publicaron como parte de la Base de datos internacional de TIMSS 2019.

⁷ Los resultados completos del TCMA de TIMSS 2019 se encuentran en el Anexo C del Informe internacional de TIMSS 2019 (Mullis *et al.*, 2020).

una alta coincidencia entre las preguntas de la evaluación de TIMSS y los currículos nacionales de las asignaturas, cursos y sistemas educativos. Los resultados indican que la coincidencia es mayor con las preguntas de la evaluación de 2.º de la ESO y con las preguntas de la evaluación de matemáticas. Dicho de otro modo, las divergencias son mayores con las preguntas de la evaluación de ciencias de 4.º de Educación Primaria. Sin embargo, cabe señalar que la mayor diferencia en la evaluación de ciencias del alumnado de 4.º de Educación Primaria se debe principalmente a los resultados que obtuvieron cuatro países asiáticos: Singapur, Corea del Sur, Japón y Taiwán. Los resultados de estos cuatro países se muestran en la *Tabla 2*. Junto con la Federación Rusa, estos cuatro países son los que obtienen mejores resultados en la evaluación de ciencias del alumnado de 4.º de Educación Primaria de TIMSS 2019 y, por consiguiente, la diferencia de puntuación de estos cuatro países no afecta en gran medida a las clasificaciones internacionales.

En general, la diferencia de rendimiento de estos países en comparación con todos los demás sería aún mayor si la evaluación estuviera mejor armonizada con sus respectivos currículos nacionales. Esto se debe a la escasa diferencia en las puntuaciones de rendimiento de los países con una mayor armonización curricular. Por ejemplo, los países

con una coincidencia curricular de más del 90 % tienen una diferencia en las puntuaciones de rendimiento de un máximo de dos puntos (Mullis et al., 2020). Si se excluyese a Singapur, Corea, Japón y Taiwán del TCMA, se obtendría un promedio de coincidencia del 76 % (en lugar del 73 %), un mínimo de coincidencia del 41 % (en lugar del 25 %), una diferencia media de puntuación de 1,9 puntos (en lugar de 4,7) y una diferencia máxima de puntuación de 13 puntos (en lugar de 80). Los resultados del TCMA también muestran que, en general, los países obtuvieron un mejor rendimiento las preguntas que coinciden con sus currículos que en el conjunto de la evaluación de TIMSS 2019. Sin embargo, este margen entre la escala de rendimiento nacional y la internacional no suele ser estadísticamente significativo, y los rendimientos diferenciales tienen un impacto mínimo en el orden de los países en la escala de rendimiento internacional⁸.

En resumen, los resultados del TCMA muestran que la divergencia entre las preguntas de la evaluación y los currículos nacionales no afecta al patrón general del rendimiento relativo de los países (Mullis et al., 2020). Esto consolida el estudio TIMSS como una base firme para evaluar el rendimiento de los sistemas educativos en la consecución de sus respectivos currículos programados de matemáticas y ciencias.

Tabla 2: Resultados del TCMA en la evaluación de ciencias de 4.º de Educación Primaria (TIMSS 2019) de Singapur, Corea del Sur, Japón, Taiwán.

| Participante | Diferencia en la puntuación de rendimiento entre las escalas de rendimiento nacional e internacional | Coincidencia curricular |
|---------------|--|-------------------------|
| Singapur | 80 puntos | 25 % |
| Corea del Sur | 16 puntos | 38 % |
| Japón | 30 puntos | 27 % |
| Taiwán | 24 puntos | 38 % |

⁸ Utilizando los datos recogidos en TIMSS 2019, se compararon las puntuaciones de rendimiento para cada país según todas las preguntas (las puntuaciones de la escala internacional) con las puntuaciones de rendimiento según el subconjunto de preguntas que se correspondían con su currículo nacional. En las cuatro escalas (matemáticas de 4.º de Educación Primaria, matemáticas de 2.º de la ESO, ciencias de 4.º de Educación Primaria y ciencias de 2.º de la ESO), no encontramos ningún sistema educativo con una puntuación estadísticamente significativa más alta en la escala internacional que en la escala basada en las preguntas que se consideró que correspondían con el currículo del país. Doce sistemas educativos tienen puntuaciones de rendimiento más bajas en la escala basada en las preguntas recogidas en su currículo; sin embargo, la diferencia no es estadísticamente significativa en ninguno de ellos. Hubo quince casos estadísticamente significativos en los que el rendimiento fue generalmente mejor en las preguntas recogidas en el currículo nacional.

CONCLUSIÓN

A la vez que garantiza que se continúan midiendo las tendencias a lo largo del tiempo, el enfoque curricular de las evaluaciones educativas utiliza los currículos nacionales de un determinado curso como base para el desarrollo del marco y la selección de contenidos. Las diferencias entre los currículos nacionales de los países participantes hacen que sea difícil la armonización de las evaluaciones internacionales con los currículos nacionales. Sin embargo, tanto los procedimientos elaborados como la colaboración con expertos nacionales en todos los procesos relacionados con las evaluaciones garantizan un alto grado de

armonización entre las evaluaciones y los currículos. Otros análisis, como el TCMA de TIMSS 2019, muestran que ciertos niveles de falta de armonización solo tienen un impacto mínimo en las puntuaciones de rendimiento y en los niveles de rendimiento relativo. Por lo tanto, los investigadores y los responsables de las políticas educativas pueden utilizar los resultados de las evaluaciones basadas en el currículo —como el estudio TIMSS del *Boston College* y de la IEA— para examinar sus currículos programados, aplicados y alcanzados en comparación con otros países.



SOBRE LOS AUTORES

JAN-PHILIPP WAGNER



Jan-Philipp Wagner es responsable de investigación de la IEA, donde participa principalmente en la verificación de las traducciones y otras actividades de control de calidad de los proyectos de la IEA. Antes de unirse a la IEA en 2018, estudió Geografía y Ciencias Políticas en la Dundee. Universidad de

Columbia Británica y en la de Dundee. Además del enfoque curricular de las evaluaciones a gran escala, su investigación se centra en cómo las actitudes, las predisposiciones y el conocimiento cívico de los estudiantes se influyen mutuamente.

DR DIRK HASTEDT



El Dr. Dirk Hastedt es el director ejecutivo de la IEA. Supervisa las operaciones, estudios y servicios de la IEA, y promueve la visión estratégica general de la organización. Además, desarrolla y mantiene estrechos vínculos con los países miembros, los investigadores, los

responsables de las políticas educativas y otros actores clave del sector de la educación. El Dr. Hastedt también es coeditor principal de la revista del IEA-ETS Research Institute (IERI), *Large-scale Assessments in Education*.

REFERENCIAS

American Educational Research Association (AERA). (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing. Testing Standards*: Retrieved from https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014edition.pdf

Carnegie Mellon University. (2021). *What is the difference between formative and summative assessment?* Obtenido de <https://www.cmu.edu/teaching/assessment/basics/formative-summative.html>

Cotter, K. E., Centurino, V. A. S., y Mullis, I. V. S. (2020). *Developing the TIMSS 2019 mathematics and science achievement instruments*. In M. O. Martin, M. von Davier, & I. V. S. Mullis (Eds.), *Methods and Procedures: TIMSS 2019 Technical Report* (pp. 1.1-1.36). Obtenido de la página web del Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/methods/chapter-1.html>

Fishbein, B., Foy, P., y Yin, L. (2021). *TIMSS 2019 User Guide for the International Database*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center: Obtenido de la página web del Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-database/>

Hencke, J., Rutkowski, L., Neuschmidt, O., y Gonzalez, E. (2009). Curriculum coverage and scale correlation on TIMSS 2003. En von Davier, M. & Hastedt, D. (eds.), *IERI Monograph Series Volume 2* (pp. 85-112). Hamburg: IERI Institute.

Husén, T. (1967). *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries (2 Vol.)*. Uppsala, Sweden: Almqvist & Wiksells.

Kelly, D.L., Centurino, V.A.S., Martin, M.O., y Mullis, I.V.S. (Eds.) (2020). *TIMSS 2019 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Obtenido de la página web del Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/encyclopedia/>

Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (Eds.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Obtenido de la página web del Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., y Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Obtenido de la página web del Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>

Rocher, T., y Hastedt, D. (2020, September). *International large-scale assessments in education: a brief guide*. IEA Compass: Briefs in Education No. 10. Amsterdam, The Netherlands: IEA.

The Glossary of Education Reform (2015a). Curriculum. <https://www.edglossary.org/curriculum/>
Consultado el 17/06/2021.

The Glossary of Education Reform (2015b). Assessment. <https://www.edglossary.org/assessment/>
Consultado el 18/06/2021.

TRADUCCIÓN: Realizada por Paloma Fresno Casas, Isabel Montoro del Sol y Esther Paraíso Sequí. Esta traducción no ha sido realizada por la IEA y, por lo tanto, no se considera una traducción oficial de la IEA. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto original de la obra son responsabilidad exclusiva del autor o autores de la traducción. En caso de discrepancia entre la obra original y la traducción, solo se considerará válido el texto de la obra original.



Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España

INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en Twitter: @educalNEE

NIPO IBD: 847-20-046-8

NIPO línea: 847-20-047-3



SOBRE LA IEA La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, conocida como IEA, es un consorcio internacional independiente integrado por instituciones nacionales de investigación y organismos estatales que tiene su sede en Ámsterdam. Su objetivo principal es la realización de estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento educativo, a fin de comprender mejor los efectos de las políticas y prácticas dentro y entre los sistemas educativos.

Copyright © 2022 Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)
Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación ni transmitida de forma alguna por ningún medio, ya sea electrónico, electrostático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro sin la autorización por escrito del titular de los derechos de autor.

ISSN: 2589-70396

Se pueden obtener copias de esta publicación en:

IEA Amsterdam
Keizersgracht 311
1016 EE Amsterdam
The Netherlands

Por correo electrónico:
secretariat@iea.nl
Sitio web: www.iea.nl

Thierry Rocher
Presidente de la IEA

Dirk Hastedt
Director ejecutivo de la IEA

Andrea Netten
Directora de la IEA Ámsterdam

Laura Cheeseman
Responsable de Comunicación

Editor del Compass
David Rutkowski
Universidad de Indiana

Síguenos en:

 @iea_education
 IEAResearchInEducation
 IEA

Citar esta publicación así:

Wagner, J., y Hastedt, D. (2022, February.) *Valuing Curriculum-Based International Large-Scale Assessments, Ensuring Alignment With National Curricula in IEA Studies*. IEA Compass: Briefs in Education No. 16. Amsterdam, The Netherlands: IEA