

# UN ACERCAMIENTO A LAS EVALUACIONES EXTERNAS A TRAVÉS DE LA EVIDENCIA EMPÍRICA.

/

## AN APPROACH TO THE EXTERNAL ASSESSMENT THROUGH EMPIRICAL EVIDENCE.

**Ismael Sanz Labrador, Vicente Alcañiz Miñano**

*Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación Cultura y  
Deporte*

### **Resumen**

Este artículo expone las evidencias empíricas en el área de la evaluación externa y estandarizada que más pueden interesar a la comunidad educativa e indaga en los efectos sobre el rendimiento del alumnado de implementar dichas evaluaciones. Además se analiza la relación que existe entre las evaluaciones externas y la enseñanza para el examen o “teaching to the test”, se observa cómo afecta la introducción de estas evaluaciones en el aprendizaje del alumnado y en su desempeño en evaluaciones internacionales de diferentes características, así como el efecto que produce en centros situados en zonas desfavorecidas.

### **Palabras clave:**

evaluaciones externas; competencia; rendimiento educativo; pisa; timss; pirls; ocde; iea.

### **Abstract**

This article presents the empirical evidences of standardized evaluations and explores the aspects of such evaluations more interesting to the educational

community, and investigates the effects in implementing those exams on the performance of students. Furthermore, it is analyzed the relationship between external evaluations and teaching to the test, it is seen how it affects the introduction of these evaluations in student learning and their performance in international assessments of different characteristics, and the effect it produces in schools located in disadvantaged areas.

**Key words:**

external assessment; competence; educational performance; pisa; timss; pirls; ocde; iea.

**I. Introducción**

La introducción de evaluaciones externas y estandarizadas por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), es una de las transformaciones más relevantes con la finalidad de mejorar los resultados de nuestros estudiantes.

Las evaluaciones tienen dos principales objetivos: el primero y más importante es el de proporcionar información a los docentes, equipos directivos, familias, alumnado y administración educativa. El propósito es hacer llegar a todos los actores de un centro educativo, las competencias, dominios de contenidos y procesos cognitivos en los que las alumnas y alumnos alcanzan buenos resultados, así como aquellos aspectos en los que existe margen para la mejora. Los informes de centro permiten señalar los factores que pueden explicar esos resultados con objeto de reforzarlos si sus efectos son positivos o atajarlos si su impacto es negativo. La segunda de las finalidades de las evaluaciones es la de aportar transparencia al sistema educativo. La transparencia como herramienta de ayuda a los docentes, a los equipos directivos, familias, alumnos y administración. Los centros educativos podrán conocer el aprendizaje alcanzado por colegios e institutos situados en un contexto similar al suyo para conocer casos de buenas prácticas que puedan ser incorporados para beneficio de todos. Y sobre todo, de transparencia en el sentido de que un centro educativo pueda conocer a través de estas evaluaciones estandarizadas los logros alcanzados por él mismo en años anteriores, resultados que le sirvan de referencia para mejorar en los años

siguientes. Una comparación temporal con el mismo centro con el propósito de aumentar el aprendizaje y las competencias.

La evaluación es un instrumento aliado del docente, que tiene como finalidad la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la mejora en el nivel educativo de nuestros alumnos. Por todo ello, la consolidación de una cultura de evaluación en nuestro país, en todos y cada uno de los agentes implicados se antoja esencial. Es una tarea de todos.

Existen evaluaciones con carácter diagnóstico que completan y enriquecen la información y la orientación que recibe el alumnado, sus madres o padres y los centros educativos; y que permiten mejorar a través de la disposición de más información y de la retroalimentación entre evaluación y práctica docente. También existen evaluaciones con repercusiones académicas, con la finalidad de que ayuden a determinar la progresión de los estudiantes a los niveles más altos de educación (por ejemplo, la transición de la secundaria inferior a la superior), o la selección en diferentes programas curriculares (por ejemplo, en los programas de formación profesional o académica), o la selección en la universidad. Tanto unas como otras proporcionan a los estudiantes puntos de referencia y, en el caso de las evaluaciones con repercusiones académicas, incentivos para perseverar y esforzarse en la escuela con el fin de lograr sus objetivos.

Todos los países participantes del estudio PISA, o Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes, tienen un sistema educativo en el que existe algún tipo de evaluación en las escuelas. Se pueden agrupar en cuatro categorías de sistemas de evaluación, como se muestra en el siguiente recuadro: (PISA 2012, volumen IV, página 148, Figura IV.4.10).

Un primer grupo de países implementa las evaluaciones de diagnóstico en la secundaria inferior y las evaluaciones de repercusiones académicas en el nivel secundario superior, con pocas áreas de estudio que requieren un examen especial para la admisión. Un segundo grupo de países desarrolla las evaluaciones con repercusiones académicas o exámenes nacionales, tanto en la secundaria superior como inferior. Un tercer grupo tiene tanto los exámenes nacionales, como otros tipos de exámenes; y el cuarto grupo, dónde no hay

evaluaciones nacionales en el nivel secundario inferior o superior, pero hay un gran número de áreas de terciaria que requieren evaluación.

Doce sistemas educativos de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) realizan exámenes nacionales en la escuela secundaria inferior y 21 lo hacen en la escuela secundaria superior. En el primer ciclo de secundaria o secundaria inferior, estas evaluaciones se utilizan para certificar la graduación o finalización de la etapa por los estudiantes. En la secundaria superior, sirven para certificar la graduación o finalización de la etapa y para determinar el acceso de los estudiantes a la educación terciaria.

<b>Sistemas de evaluación en los países de la OCDE. PISA 2012.</b>			
Evaluación diagnóstica en secundaria inferior y evaluación nacional con repercusiones académicas en secundaria superior	Sólo evaluaciones nacionales con repercusiones académicas en secundaria inferior y superior	Evaluaciones nacionales o no nacionales con repercusiones académicas en secundaria inferior y superior	No evaluaciones nacionales u otros exámenes, mayoría de las áreas de terciaria requieren exámenes
Australia República Checa Inglaterra (Reino Unido) Finlandia Hungría Israel Luxemburgo Escocia (Reino Unido) República de Eslovaquia	Dinamarca Estonia Francia Alemania Irlanda Italia Países Bajos Polonia Portugal	Bélgica (Comunidad Valona) Noruega Estados Unidos	Austria Bélgica (Comunidad Flamenca) Chile Grecia Islandia Japón Corea México España Suecia Turquía

Fuente: OCDE, PISA 2012. Base de datos. Tablas IV.4.20, IV.4.21, IV.4.22, IV.4.23, IV.4.24, IV.4.25 y IV.4.26.

Es ilustrador el hecho de que la práctica de transparencia y rendición de cuentas esté extendida entre los países más avanzados del mundo. En 24 de los 34 países de la OCDE existe una prueba externa y estandarizada (PISA 2009, volumen IV, página 229). Dos de cada tres alumnos de los países más desarrollados del mundo se encuentran en sistemas educativos en los que se realizan este tipo de pruebas.

Table IV.3.11 Evaluation and accountability: system level

		Existence of standards-based external examinations
OECD	Australia <sup>a</sup>	0.81
	Austria <sup>a</sup>	0.00
	Belgium <sup>a</sup>	0.00
	Canada <sup>a</sup>	0.51
	Chile <sup>b</sup>	0.00
	Czech Republic <sup>a</sup>	1.00
	Denmark <sup>a</sup>	1.00
	Estonia <sup>b</sup>	1.00
	Finland <sup>a</sup>	1.00
	France	w
	Germany <sup>a</sup>	0.35
	Greece <sup>a</sup>	0.00
	Hungary <sup>a</sup>	1.00
	Iceland <sup>a</sup>	1.00
	Ireland <sup>a</sup>	1.00
	Israel <sup>b</sup>	1.00
	Italy <sup>a</sup>	1.00
	Japan <sup>a</sup>	1.00
	Korea <sup>a</sup>	1.00
	Luxembourg <sup>a</sup>	1.00
	Mexico <sup>a</sup>	0.00
	Netherlands <sup>a</sup>	1.00
	New Zealand <sup>a</sup>	1.00
	Norway <sup>a</sup>	1.00
Poland <sup>a</sup>	1.00	
Portugal <sup>a</sup>	0.00	
Šlovak Republic <sup>a</sup>	1.00	
Slovenia <sup>b</sup>	1.00	
Spain <sup>a</sup>	0.00	
Sweden <sup>a</sup>	0.00	
Switzerland <sup>a</sup>	0.00	

La tendencia de países que emplea las pruebas externas y estandarizadas es al alza. “Performance accountability has grown in importance over time partly due to shifting interest in outcomes, as well as to the technological advances that have made it easier to test large populations of students” (página 432, Education at a Glance, 2011). Todas estas pruebas tienen consecuencias académicas para los estudiantes, bien sea para lograr un certificado o para pasar de un nivel de educación a otro. El Informe del PISA 2009, define también las pruebas externas como las que tienen consecuencias académicas. ¿Por qué tantos países tienen pruebas externas y estandarizadas? Uno de los motivos es la creciente existencia

de evidencia empírica que señala que la introducción de este tipo de pruebas mejora el aprendizaje de los alumnos.

En el cuadro comparativo, con datos de 2013, se observa cómo España es uno de los países de la OCDE que menor uso hace de los resultados de las evaluaciones estandarizadas para la mejora del sistema. El desarrollo de las evaluaciones externas en la LOMCE pretende subsanar este déficit.

Uso de resultados para la rendición de cuentas	Uso de resultados para la mejora	
	Alto	Moderado
Alto	Australia, Chile	México, Eslovaquia, Suecia
Moderado	Bélgica (Fl.), Canadá, Israel, Corea, Nueva Zelanda	República Checa, Francia, Hungría, Irlanda, Países Bajos, Polonia, Portugal
Bajo	Dinamarca, Islandia, Noruega	Austria, Bélgica (Fr), Estonia, Finlandia, Italia, Luxemburgo, Eslovenia, España

(OECD 2013: Synergies for Better Learning. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Página 64)

## II. Efecto de las evaluaciones externas y estandarizadas en el rendimiento del alumnado

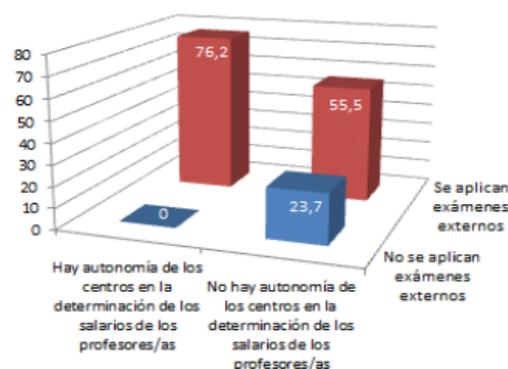
Los profesores de la Universidad de Stanford Eric Hanushek y el del Instituto Ceslfo de Munich Ludger Woessmann resumieron 29 artículos de investigación que han analizado la relación entre la existencia de las evaluaciones externas y estandarizadas y el rendimiento académico de los alumnos, en un estudio de 2011, "The Economics of International Differences in Educational Achievement", publicado en Handbook of the Economics of Education, Vol. 3, Amsterdam: North Holland, 89-200). La evidencia es concluyente: las evaluaciones externas y estandarizadas mejoran los resultados académicos de los alumnos entre un 20% y un 40% de la desviación típica, tanto como si cada alumno hubiese estudiado medio curso escolar más al llegar a 4º de la ESO.

Una de las características institucionales de un sistema educativo que demuestra tener un elevado efecto positivo en el rendimiento del alumnado es el

grado de autonomía de los centros educativos en la toma de decisiones. Se debe a que el grado de conocimiento de los centros sobre el contexto educativo generalmente es mayor que el de los órganos centralizados. Una mayor libertad de los centros educativos en la toma de decisiones sobre los métodos e instrumentos didácticos, la gestión presupuestaria y del personal docente incide positivamente en los resultados académicos del alumnado. Este impacto es aún mayor si se combina con el efecto de los exámenes externos y estandarizados.

Estos autores comparan los resultados de los diferentes países en la evaluación internacional estandarizada TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), según tengan o no evaluaciones externas y, a su vez, según si los centros educativos tienen mayor autonomía o no. Dividen a los países en cuatro grupos. Las columnas en rojo representan los resultados de países con evaluaciones externas de fin de ciclo, las columnas en azul, los de países sin evaluaciones externas. Las columnas de la izquierda representan países con cierta autonomía en la gestión de recursos humanos en las escuelas, las de la derecha, países sin autonomía. El análisis controla la renta del país y de las familias, recursos de la escuela, inmigración y otras variables de referencia utilizadas habitualmente en este tipo de estudios. El mayor impacto en los resultados se produce con la combinación de la aplicación de evaluaciones externas y la existencia de autonomía de los centros.

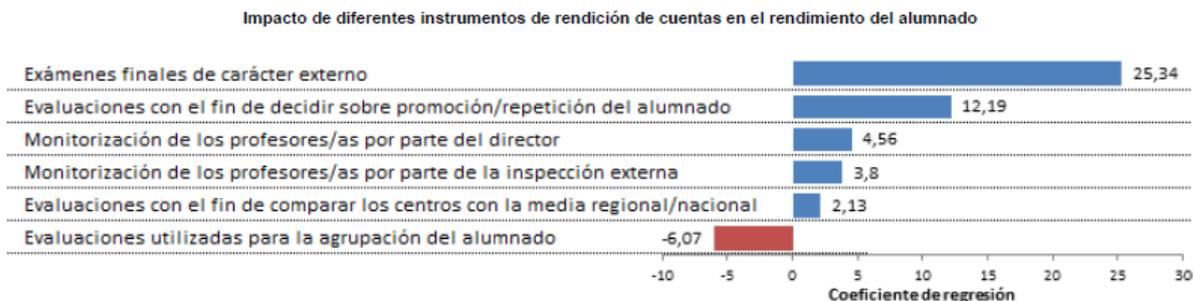
Relación entre el rendimiento del alumnado, la existencia de exámenes externos y la autonomía de los centros



- Diferencia en las puntuaciones TIMSS-95/TIMSS-Repeat relativa a la categoría de rendimiento inferior (= 0)

- Fuente: Eric A. Hanushek (University of Stanford) and Ludger Woessmann (University of Munich), *The Economics of International Differences in Educational Achievement* (2011)

Las evaluaciones externas son un instrumento clave de rendición de cuentas de un sistema educativo.



Fuente: Eric A. Hanushek (University of Stanford) and Ludger Woessmann (University of Munich), The Economics of International Differences in Educational Achievement (2011)

El efecto positivo de las evaluaciones externas e internacionales en el rendimiento del alumnado ha sido contrastado por estudios nacionales e internacionales.

Autores	Conclusiones
<b>Bishop (1995)</b>	Los exámenes externos están relacionados con un mayor rendimiento del alumnado. También tienen un efecto positivo en el comportamiento de los estudiantes, de sus familias y del profesorado.
<b>Bishop (1995)</b>	El rendimiento del alumnado y los salarios del profesorado son mayores en los países donde se aplican los exámenes de acceso externos y estandarizados.
<b>Bishop (1997)</b>	Elevado impacto de los exámenes de acceso externos y estandarizados en el rendimiento del alumnado. Efectos positivos en el comportamiento de las familias, profesores y administradores.
<b>Woessmann (2003)</b>	Los ajustes institucionales, como los exámenes externos, y la autonomía de los centros, tienen un impacto mucho mayor que el que producen los recursos del centro.
<b>Woessmann (2003)</b>	El rendimiento del alumnado es superior en los sistemas educativos con exámenes externos; interacción positiva con la autonomía del centro.
<b>Woessmann (2005)</b>	Los efectos de los exámenes centralizados en el rendimiento del alumnado son heterogéneos y varían en función de los estudiantes, los centros y la dimensión temporal.
<b>Bishop (2006)</b>	Los exámenes de acceso externos y estandarizados tienen un impacto positivo en el rendimiento del alumnado. No influyen en

la asistencia a clase.

**Fuchs y Woessmann (2007)** Una cuarta parte de la variación del rendimiento entre países se puede explicar por factores institucionales. Los exámenes externos se relacionan positivamente con la autonomía.

**Woessmann, Luedemann, Schuetz y West (2009)** Efecto positivo de las medidas de rendición de cuentas en el rendimiento del alumnado y en el impacto de la autonomía.

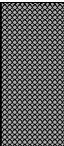
El estudio de los profesores Eric Hanushek y Ludger Woessmann, junto con Susanne Link (2011. "Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA," National Bureau of Economic Research Working Papers 17591), concluye que la combinación de la autonomía de los centros y la existencia de pruebas externas y estandarizadas puede mejorar los resultados de PISA hasta en 32 puntos, un 30% de la desviación estándar.

Por otro lado, el estudio "School Accountability" de David Figlio (Universidad de Northwestern) y Susanna Loeb (Universidad de Stanford) publicado asimismo en en Handbook of the Economics of Education, Vol. 3, Amsterdam: North Holland, concluye que la rendición de cuentas a través de evaluaciones externas y estandarizadas tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos, particularmente en Matemáticas. El estudio señala la importancia de trabajar con la comunidad educativa en la introducción de este tipo de evaluaciones para que su efecto sea aún más positivo.

El informe de la OCDE, Education at a Glance. OECD Indicators 2012 (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE) indica que "en los países en cuyos sistemas de evaluación se incluyen exámenes externos estandarizados, la puntuación en Lectura es 16 puntos superior de media que en los que no se aplican pruebas de estas características". Los 16 puntos en PISA representan un 16% de la desviación típica, similar al 20% al que encuentran Hanushek y Woessmann.

Además, este informe del Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. 2012, ofrece datos que muestran que la mayor parte de los países de nuestro entorno tienen exámenes estandarizados a nivel nacional o más descentralizado (en el caso de España, a nivel de comunidades autónomas) en secundaria inferior y superior; tal es el caso de Alemania, Francia, Países Bajos o Italia. En algunos países como Finlandia e Inglaterra existen para la Secundaria superior. En España, no existían exámenes estandarizados ni en Educación Primaria, ni en Educación Secundaria.

### Exámenes nacionales o estatales.

 No hay exámenes	 No obligatorios para los estudiantes	 Obligatorios para los estudiantes
 Se desconoce la obligatoriedad	 No hay datos	 No aplicable

Existencia de exámenes nacionales	Primaria	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	Sí
	Secundaria inferior	Sí	a	a	Sí	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	a	a	a	Sí
	Secundaria superior	Sí	Sí	No	Sí	Sí	a	Sí	Sí	Sí	Sí	a	a	Sí	Sí
	Dinamarca	Inglaterra	Finlandia <sup>2</sup>	Francia	Alemania <sup>2</sup>	Grecia	Irlanda	P. Bajos <sup>2</sup>	Noruega	Portugal <sup>2</sup>	España <sup>2</sup>	Suecia	Hungría	Italia	EEUU

1. No incluye los programas ISCED 3C en el nivel de secundaria superior.
2. En el nivel de secundaria superior incluye solo programas generales.
3. En el nivel de secundaria inferior incluye solo programas generales.

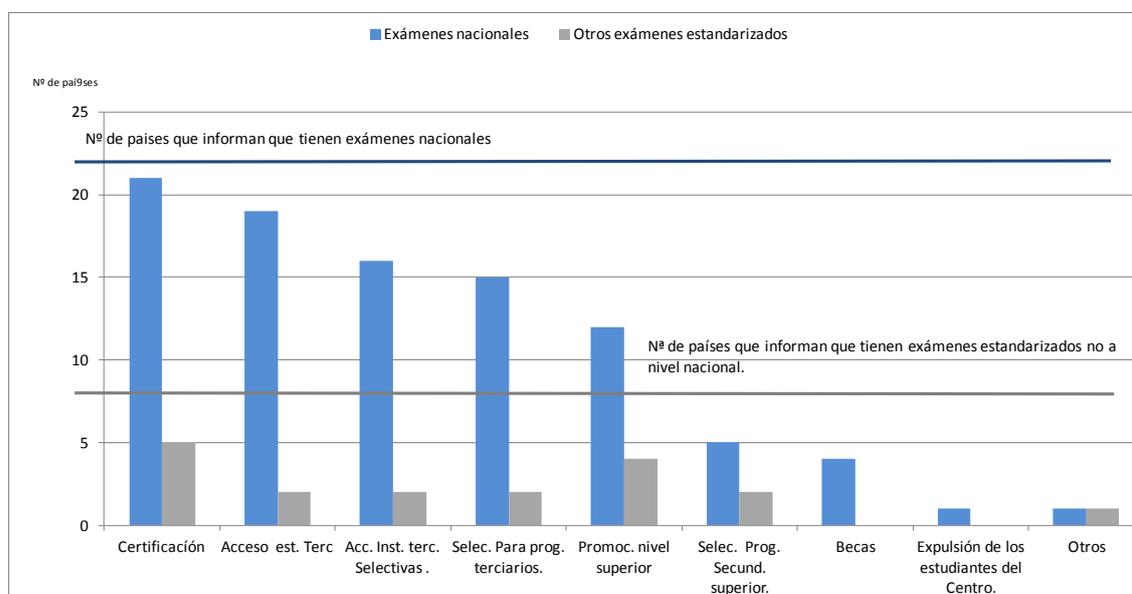
Prácticamente ningún país lleva a cabo evaluaciones estandarizadas al finalizar los estudios primarios. Sólo Estados Unidos, Turquía y la región francófona de Bélgica.

En España, hasta la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), existía solo una prueba estandarizada como principal forma de acceso a los estudios terciarios generales (ISCED 5A); en otros países,

cuando existe tal prueba, como en Inglaterra, Francia o Alemania, da acceso a instituciones más selectivas, a determinados campos de estudios o a una mayor especialización y no es obligatoria.

Como demuestra el gráfico siguiente el fin principal de estas evaluaciones es obtener la graduación y certificación correspondiente de las distintas etapas educativas, así como la continuación de estudios, aunque otros fines tales como la concesión de becas o selección de estudiantes para determinadas instituciones son también frecuentes.

Distribución de los principales fines de los exámenes nacionales estandarizados a nivel de secundaria superior en programas generales



Fuente: OCDE. Panorama de la Educación 2012. Indicador D7.

Hay que observar que las alumnas y alumnos que alcanzan mejores resultados en las evaluaciones externas y estandarizadas suelen tener más probabilidades de acceder a estudios superiores, encontrar empleo y tener un salario más elevado. Es decir que el aprendizaje que reflejan las evaluaciones externas tiene efectos a largo plazo. No se trata de un simple entrenamiento para la evaluación, sino más bien de competencias reales adquiridas por los jóvenes que permanecen en el tiempo. El estudio de los Profesores Marc Piopiunik, Guido Schwerdt y Ludger Woessmann (2013) de la Universidad de Munich ("Central

School Exit Exams and Labor-Market Outcomes," European Journal of Political Economy) muestra que, controlando por los demás factores, los jóvenes en regiones alemanas con evaluaciones externas y estandarizadas tienen un salario un 6,4% superior y una probabilidad de un 2,4% inferior de desempleo a los jóvenes en regiones alemanas sin este tipo de pruebas.

### **III. Críticas a las evaluaciones externas y estandarizadas: Enseñar para el examen o “teaching to the test” y el efecto sobre centros en zonas desfavorecidas**

Varias son las críticas que se han realizado a las evaluaciones externas y estandarizadas. La primera de ellas es que provocará que los docentes preparen a sus alumnas y alumnos para superar las pruebas sin generar ningún aprendizaje real. John Bishop, profesor de Cornell University, analiza los cambios en las clases de centros educativos de Canadá cuando este país introdujo evaluaciones externas y estandarizadas y comprueba que no provocaron reducción de actividades como leer por placer o ver programas científicos. Y aumentaron actividades como hacer experimentos, que no “entran en el examen”.

Otro punto a tener en cuenta de las evaluaciones es la posibilidad de que las mejoras que se producen en las evaluaciones externas y estandarizadas no se materialicen después en mejoras en otro tipo de pruebas. En el estudio de Susanna Loeb (Universidad de Stanford) y David Figlio (Northwestern University) se señala que el Estado de Texas mejoró mucho los resultados en sus pruebas externas y estandarizadas entre 1994 y 1998. En la denominada Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP), a nivel de Estados Unidos, esas ganancias fueron de un tercio de la magnitud de las primeras.

Pues bien, los estudios resumidos en el artículo de los profesores Hanushek y Woessmann señalan que aquellos países o regiones en donde existe un examen nacional externo y estandarizado obtienen mejores resultados en pruebas internacionales muy diferentes a esa evaluación nacional como son PISA, TIMSS y PIRLS. El propio estudio de los profesores Loeb y Figlio (2011)

muestra evidencia de que el alumnado de diferentes Estados de EEUU que tiene evaluaciones externas y estandarizadas con repercusiones académicas, ha incrementado, aunque sea en menor medida, pero aumento significativo al fin y al cabo, su rendimiento en evaluaciones distintas y sin repercusiones. Ambos estudios, que resumen muchos artículos científicos, apuntan a que las evaluaciones externas aumentan el aprendizaje real de las alumnas y alumnos pues hacen mejorar sus resultados en todo tipo de evaluaciones.

En un artículo de los profesores Brindusa Ánghel, Jorge Sainz, Antonio Cabrales e Ismael Sanz, publicado en 2015 en IZA Journal of Labor Studies, se muestra que la Comunidad de Madrid mejoró sus resultados en lectura en PISA entre el año 2000 y el 2009 en 16 puntos más de lo que le correspondería una vez descontados todos los factores socioeconómicos y de entorno. Y llegaron a la conclusión de que una parte importante de esta evolución se atribuía a la introducción de una evaluación externa en 2005, denominada Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (CDI). El hecho de que los docentes pudieran orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje a que sus alumnas y alumnos obtuvieran buenos resultados en la evaluación externa no explicaría que luego este alumnado alcance buenos resultados en una evaluación con características muy diferentes como la evaluación internacional PISA, que plantea que el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias y donde lo importante es que se intenta evaluar no solo si los alumnos y alumnas pueden reproducir un conocimiento, sino también si pueden extrapolar lo que han aprendido a situaciones distintas y nuevas.

La investigación educativa ha revelado desde hace varias décadas que los resultados en pruebas de rendimiento están modulados tanto por factores contextuales como por factores relativos a procesos organizativos y de aula.

Para poder mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo así como orientar adecuadamente las políticas educativas, es preciso conocer y

comprender su funcionamiento general. El procedimiento que se utiliza a través de las evaluaciones es el del estudio de los resultados obtenidos por los alumnos y las alumnas, los contextos de todo tipo que condicionan dichos resultados y el funcionamiento y organización de los centros educativos, así como de los procesos de aula que los hacen posibles. Tanto los factores de contexto como los de procesos (para el centro educativo y la clase) se incluyen en los marcos de evaluación de estudios internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS, y de estudios nacionales. Estas experiencias de evaluación utilizan como elemento del contexto de los centros un Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC), construido a partir de variables relativas al nivel de estudios y a la situación laboral y profesión de los padres o tutores legales y a los recursos en el hogar.

El ISEC se puede utilizar en dos niveles diferenciados: el de cada alumno y alumna considerado individualmente y el ISEC medio del alumnado del centro. La experiencia en investigación y evaluación educativa ha mostrado que lo que incide en los resultados no es tanto el origen social de cada alumno o alumna, sino la composición social del grupo o del centro. Una de las conclusiones del estudio PISA confirma que la composición social de la población de los estudiantes de una escuela ayuda a predecir mejor el rendimiento de los alumnos y alumnas que el entorno individual. Lo que significa que el ISEC medio del alumnado del centro combinado con el individual parece explicar más las diferencias entre el alumnado que el ISEC individual por sí mismo.

Es importante que el rendimiento medio alcanzado por los centros se sitúe en relación a la situación socioeconómica y características de sus alumnos. Es decir, centrarse en el valor añadido del centro educativo o lo que es lo mismo, a los resultados medios que logra una vez descontado el contexto en el que se encuentra. Hablaríamos por tanto, de si un centro obtiene mejores o peores resultados de los que le correspondería, teniendo en cuenta la situación socioeconómica y cultural.

Estudios como los de los profesores de la Universidad de Harvard y de New York University David Deming, Sarah Cohodes, Jennifer Jennings y

Christopher Jencks (2013), los profesores de la Universidad de Washington y Kentucky Jacob Vigdor y Thomas Ahn (2014) o los de la Universidad de Bristol Simon Burgess, Deborah Wilson y Jack Worth (2013) muestran evidencia en el sentido de que la rendición de cuentas a través de evaluaciones externas y estandarizadas beneficia significativamente más a los centros en zonas desfavorecidas, y dentro de estos centros a los alumnos rezagados. Estos alumnos tienen después mayor probabilidad de finalizar estudios superiores y de encontrar empleo (por la propia evidencia proporcionada por David Deming y sus coautores 2013 o la de los profesores de la Universidad de Munich Marc Piopiunik, Guido Schwerdt y Ludger Woessmann, 2013).

La realización de pruebas externas y estandarizadas cuyos resultados tienen en consideración el contexto socioeconómico de partida de los centros ofrece la posibilidad de que los equipos docentes y equipos directivos de colegios e institutos de zonas desfavorecidas den a conocer los proyectos y programas que están llevando a cabo y obtengan reconocimiento por su trabajo.

En todo caso, se trata de utilizar procedimientos que contribuyan a la mayor equidad posible en las comparaciones y permitan un mayor poder explicativo de las diferencias en los resultados.

Por lo tanto, para que la evaluación contribuya a mejorar la calidad y la equidad de la educación y permita orientar las políticas educativas para aumentar la eficacia y la transparencia del sistema educativo, se requiere que esta no se limite a describir los resultados al margen de los factores que influyen o interactúan con ellos.

#### **IV. Conclusiones**

La introducción de las evaluaciones externas y estandarizadas es una tendencia cada vez más presente en los sistemas educativos de los países más avanzados y tiene un efecto de mejora de los resultados académicos del alumnado, incidiendo positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuyendo a la mejora de las expectativas de acceder a estudios superiores, obtener un empleo y mejores salarios.

Existen elementos comunes a los que tienden los diferentes sistemas educativos en relación con las evaluaciones, como los siguientes:

- Alinear las evaluaciones con las metas educativas.
- Poner el foco en el aprendizaje de los estudiantes y en la mejora de la práctica educativa en el aula.
- Evitar distorsiones que sesguen los procesos de enseñanza y aprendizaje como consecuencia del carácter de rendición de cuentas que tiene la evaluación. Por ejemplo, que se trabajen exclusivamente las habilidades evaluadas.
- Dar formación y facilitar la adquisición de competencias por parte de los diferentes actores implicados en una evaluación (profesores, directores de los centros, etc), para reforzar el desarrollo de la misma (por ejemplo, formación en gestión de los datos).
- Buscar un equilibrio entre los objetivos educativos generales, y las particularidades y necesidades de cada contexto socioeducativo.
- Hacer partícipes a los diferentes grupos de la comunidad educativa del sentido y finalidad de la evaluación.
- Aportar datos robustos con los que tomar decisiones más acertadas.
- Utilizar procedimientos que contribuyan a la mayor equidad posible en las comparaciones y permitan un mayor poder explicativo de las diferencias en los resultados.

## **V. Financiación**

Sin financiación expresa.

## **VI. Conflicto de intereses**

Ninguno.

## **VII. Referencias bibliográficas**

Anghel, B.; Cabrales, A.; Sainz, J. y Sanz, I. (2015) Publicizing the results of standardized external tests: does it have an effect on school outcomes? IZA Journal of European Labor Studies 2015, 4:7 (26 March 2015)

- Burgess, S., Wilson, D. y Worth, J. (2013): A natural experiment in school accountability: the impact of school performance information on pupil progress. *Journal of Public Economics*, vol 106., pp. 57-67
- Deming, D.; Cohodes, S.; Jennings, J. y Jencks, J. (2013): School Accountability, Postsecondary Attainment and Earnings, NBER Working Paper No. 19444
- Figlio, D. y Loeb, S. (2011): "School Accountability" en *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3, Amsterdam: North Holland, 383-423.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2011): "The Economics of International Differences in Educational Achievement," en *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3, Amsterdam: North Holland, 89-200
- Hanushek, E.; Lin, S. y Woessmann, L. (2013): "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA," *Journal of Development Economics*, Elsevier, vol. 104(C), 212-232
- OCDE (2013): *Synergies for Better Learning. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris
- OCDE, *Education at a Glance*, varias ediciones. París.
- Piopiunik, M., Schwerdt, G. y Woessmann, L. (2013): "Central School Exit Exams and Labor-Market Outcomes," *European Journal of Political Economy*, Volume 31, September 2013, 93–108
- Vidgor, J. y Ahn, T. (2014): "The Impact of No Child Left Behind's Accountability Sanctions on School Performance: Regression Discontinuity Evidence from North Carolina" NBER Working Paper No. 20511.
- INEE (2013b). PIRLS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora. Volumen I: Informe español. Madrid, MECD.
- INEE (2013c). TIMSS 2011. Estudio Internacional de tendencias de las matemáticas y ciencias. Volumen I: Informe español. Madrid, MECD.

INEE (2014a). PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto. Madrid, Secretaría General Técnica MECD.