

TESTED: Una reflexión sobre medir en educación

TESTED: A reflection on measuring in education

Carmen Carmona Rodríguez¹

Resumen

Hace décadas el debate educativo estaba centrado, principalmente, en la cobertura y el acceso a la educación básica para todos los niños y niñas, aspecto que en algunos países todavía es un reto a conseguir. Sin embargo, actualmente se presta mayor atención a los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Resultados que en algunos países provienen de pruebas estandarizadas que están diseñadas para seleccionar y no para incluir. Por ello, es necesario considerar la influencia del contexto como factor de segregación en los centros educativos, hecho que puede de forma indirecta fomentar la desigualdad de oportunidades en el alumnado. El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre los factores y consecuencias que tiene la realización de evaluaciones al alumnado, especialmente cuando están estandarizadas. Se analizan aspectos a considerar cuando se interpretan los resultados de pruebas estandarizadas, así como la relevancia de las variables de contexto. En particular, se profundizará a través del documental *TESTED* (2015) en el proceso de preparación, consecución y consecuencias del polémico *Specialized High School Admission Test* (SHSAT) que puede marcar el futuro de los estudiantes de entre 12-13 años de la ciudad de Nueva York. El análisis del documental con el propio director visibiliza una realidad de desigualdad a partir de los resultados de un test, algo que también podría llegar a ocurrir en otros países sino se tiene en cuenta que la educación es un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores tanto individuales como sociales.

Palabras clave

Evaluación, desigualdad, contexto socio-económico, SHSAT.

Abstract

For decades, the educational debate was mainly focused on the coverage and access to basic education for all children, which in some countries is still a challenge to be achieved. However, nowadays more attention is dedicated to the learning outcomes achieved by students. These results in some countries come from standardized tests that are designed to select and not to include. Therefore, it is necessary to consider the influence of context as a segregation factor in schools, a fact that may indirectly promote inequality of opportunities for students. The aim of this article is to reflect on the factors and consequences of the evaluation of students, especially when they are standardized. We analyze aspects that must be considered when interpreting the results of standardized tests, as well as the relevance of the context variables. In particular, this will be deepened through the documentary *TESTED* (2015) in the process of preparation, achievement and consequences of the controversial *Specialized High School Admission Test* (SHSAT) that can determine the future of students between 12-13 years in New York City. The analysis of the documentary with the director shows a reality of inequality from the results of the test, fact that could also happen in other countries whether we forget education is a permanent process that facilitates learning, development of competencies, experience and full incorporation of individual and social values.

Key words

Evaluation, inequality, socioeconomic context, SHSAT.

Recibido: 28-03-2017
Aceptado: 02-05-2017

¹ Universitat de València, carmen.carmona@uv.es

1. Introducción

Medir la educación ha sido un tema clave que ha suscitado diversas opiniones y críticas al respecto (Popkewitz, 2013; Rindermann, 2007). Sin embargo, es primordial que sea un tema a debate dentro y fuera de la comunidad educativa, entre agentes implicados, y sociedad en general.

Entre las acciones que se han puesto en marcha para medir la educación cabe mencionar los programas orientados a analizar el rendimiento del alumnado en los sistemas educativos, recurriendo a diversos instrumentos, enfoques y en base a diversos modelos de sistemas de indicadores, que establecen una perspectiva completa acerca del estado, la situación y la evolución de la educación a escala nacional o internacional (Tiana, 2012).

En España, actualmente el sistema educativo a través de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) ha establecido para diferentes niveles que se realicen evaluaciones individualizadas al alumnado para medir competencias específicas relacionadas con la comunicación, matemáticas y ciencias.

A partir de las implicaciones que ha supuesto la LOMCE, el presente artículo no trata de reflexionar sobre la necesidad o no de realizar estas evaluaciones, y sus correspondientes mediciones, sino que profundiza más allá intentando analizar qué aspectos se evalúan en general, qué factores están relacionados con los resultados del alumnado en las evaluaciones, y todo ello bajo el análisis y prisma del documental *TESTED* (2015), en el que se realiza un acercamiento más personal y real sobre los tests comparando el proceso de preparación del *Specialized High School Admission Test* (SHSAT) en la ciudad de Nueva York, y el significado que tiene esta prueba para un grupo de adolescentes de entre 13 y 14 años. A través de la reflexión con el propio director del documental, este artículo intenta poner de manifiesto los factores a tener en cuenta en la evaluación y medición de la educación, los posibles factores asociados a los resultados obtenidos y las posibles consecuencias que deberían de tenerse en cuenta para desarrollar políticas educativas que no lleven a una segregación en los centros.

2. La evaluación del alumnado

La evaluación del alumnado y en concreto la medición del rendimiento a través de pruebas, que no es lo mismo que la medición del aprendizaje, o evaluación de las competencias del alumnado ha sido, es y será un aspecto relevante que preocupa a las familias, profesorado, y agentes educativos implicados (Carmona *et al.*, 2014; Jornet, 2016).

A nivel internacional, España ha participado en los estudios previos de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), de PIAAC (Programa Internacional para la Evaluación de las competencias de la población adulta) y TALIS (Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como en los estudios TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, por sus siglas en inglés), y en el Estudio Europeo de Comunicación Lingüística (EECL), de la Unión Europea.

En términos generales, la evaluación de la educación es un proceso primordial ya que la Educación como pilar fundamental de toda sociedad, es la que marca el rumbo del progreso, igualdad, y equidad desarrollando de manera integral tanto a niños como a jóvenes. Sin embargo, la forma en la que se mide la

educación y se interpretan los resultados, son aspectos clave que inciden en la dirección de las decisiones que se toman en materia de política educativa a nivel nacional e internacional.

En la actualidad, es un hecho que España se encuentra entre los países de la Unión Europea con uno de los índices más elevado de fracaso escolar. En torno al 20% de los jóvenes de entre 18 a 24 años no ha completado ni siquiera el nivel de Educación Secundaria Obligatoria y no sigue ningún tipo de educación-formación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-MECD, 2016). Este hecho ha fomentado el interés en profundizar en el análisis de los informes nacionales e internacionales que evalúan las competencias del alumnado en primaria y secundaria.

En ese sentido, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) organismo que proporciona infraestructura, materiales y especialistas para realización del estudio PISA, declara como objetivo la evaluación para comprobar el nivel de competencias adquiridas por el alumnado de 15 años (al finalizar la educación obligatoria) para su desarrollo en la sociedad (OCDE, 1999). Los resultados de PISA en principio son útiles para realizar un análisis comparativo del nivel de ciertas competencias específicas en más de 80 países, es decir es una herramienta con la que «se pretende colaborar para construir mediciones globales avanzadas para explorar los conocimientos, habilidades y atributos característicos que son relevantes para el éxito del estudiante y que son esenciales para la plena participación en las sociedades modernas» (Schleicher, 2016:3).

Respecto a las dos últimos informes de PISA, se observa que en el del 2012, los resultados indicaban que España se situaba significativamente por debajo del promedio de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2014). Sin embargo, los resultados generales son más favorables en el último informe PISA (OCDE, 2016), en el que España consigue una puntuación media en «ciencias» igual a la del promedio de la OCDE, y solo 2 puntos por debajo del total de la Unión Europea (UE), diferencia no significativa (PISA, 2015). En «lectura», España consigue una puntuación media en lectura de tres puntos por encima del promedio de la OCDE y dos por encima del total de la UE, y en «matemáticas», se consigue una puntuación media en matemáticas 4 puntos menos que el promedio de la OCDE y 7 puntos por debajo del total de la UE.

Una vez conocidos los resultados de las dos últimas oleadas de PISA (OCDE, 2012; 2015), el planteamiento que se debería de atender es el de: ¿y para qué sirve conocer esas puntuaciones? ¿cómo se utiliza esa información para la mejora educativa? ¿qué interpretaciones se pueden extraer con esos datos? ¿tan positivo es situarnos en ciencias al nivel del promedio de los países de la OCDE y la UE?

A pesar de todas las evaluaciones que el alumnado tiene que realizar (autonómicas, nacionales, e internacionales), y por ende los centros y profesorado apoyar, en 2013 se reforma la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y se modifica por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre en varios aspectos, y uno de ellos es en materia para la evaluación. En cuando a Educación Primaria, actualmente, la LOMCE establece que se realice una evaluación individualizada al finalizar 3º y 6º curso de Educación Primaria. En concreto, el texto de la LOMCE en el artículo 21 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 21. Evaluación final de Educación Primaria. 1. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa. 2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los criterios

de evaluación y las características generales de las pruebas para todo el Sistema Educativo Español con el fin de asegurar unos criterios y características de evaluación comunes a todo el territorio. 3. El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas. Las Administraciones educativas podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, hayan establecido».

Desde hace décadas, España y sus comunidades autónomas han participado en diferentes evaluaciones nacionales, aspecto que ha hecho que las nuevas directrices de la LOMCE en cuanto a la referencia de la evaluación individualizada, no resulte ser una novedad, sino una evaluación más a añadir a las que ya se están realizando en los centros de primaria y secundaria, un ranking para los centros y alumnado, pero de los cuales todavía se desconocen las posibles repercusiones a corto y largo plazo.

3. Las evaluaciones y sus limitaciones

En cuanto a las evaluaciones, PISA a nivel internacional tiene una importante repercusión en temas de políticas educativas, pero no hay que olvidar que únicamente se centra en tres competencias consideradas troncales: ciencias, lectura y matemáticas. Esencialmente, se valora cómo el alumnado puede extrapolar su conocimiento, sus destrezas cognitivas y sus actitudes a contextos en principio extraños al propio alumno, pero con los que se tendrá que enfrentar a diario en su propia vida. Además en cada ciclo, a los tres dominios troncales se añadió un cuarto innovador, como fue la resolución creativa de problemas en 2012, la resolución colaborativa de problemas en 2015 o la competencia global, ya en preparación para el próximo ciclo de PISA 2018 (PISA, 2015). Es decir, es necesario evaluar otras competencias que no hagan referencia sólo a contenidos, sino también a aspectos sociales y de relación. ¿De qué sirve obtener puntuaciones altas en esos tests si luego ese alumnado no respeta a sus compañeros y compañeras de clase o no sabe trabajar en equipo?

Los resultados del informe PISA a lo largo de los años ha recibido diversas críticas en relación a sus limitaciones. Entre ellas, la escasa fiabilidad de los indicadores asociados con la organización y el clima escolar (basados en las opiniones de los directores de los centros), la ausencia de datos relativos al gasto de los centros y el hecho de que alguna información en relación al contexto solo esté disponible para algunas oleadas del estudio (Cordero *et al.*, 2013; González-Such *et al.*, 2016). Pero principalmente porque para comparar realmente sistemas educativos sería necesario diferenciar qué aportan las puntuaciones PISA en cada país y qué aporta la escuela, así como en qué contribuyen otros factores, tanto naturales como sociales (Carabaña, 2015a) Además, la generalización e interpretación de los resultados de los informes PISA a lo largo de los años, ha impactado a través de los medios de comunicación en la sociedad, en particular de la prensa escrita de carácter informativo-descriptivo, incidiendo en la opinión pública y elaborando un uso inadecuado de los resultados de dichos informes, sin tener en consideración la limitaciones del propio estudio (González-Mayorga *et al.*, 2017).

Al igual que ocurre con PISA, «en las evaluaciones diagnósticas establecidas en la legislación española se enfatiza un enfoque sistémico, si bien en la práctica lo que suele aportarse como evaluación son únicamente medidas de logro acerca del alumnado. Por desgracia, este mismo hecho se observa en la mayor parte de evaluaciones nacionales e internacionales» (Jornet, 2016:2).

La evaluación del sistema educativo por parte de las Administraciones educativas (nacional y autonómica) permite acceder a información en base a indicadores que, por un lado, pretenden ofrecer una visión realista de la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, ponen de manifiesto los logros y las carencias del sistema. Esta visión realista ayudará a reorientar las tendencias educativas reforzando las buenas prácticas y proponiendo medidas de mejora. Por tanto, es relevante conocer qué se evalúa, cómo y qué resultados generales se obtienen. Sin embargo, la relevancia de la evaluación debe incidir en averiguar no solo qué contenidos relacionados con competencias específicas el alumnado obtiene, sino que es necesario también evaluar otro tipo de competencias necesarias para el desarrollo integral de la persona, que vive en una sociedad en la que se relaciona con otras personas y con las que es necesario colaborar, compartir y reflexionar si se pretenden realizar cambios profundos en la sociedad actual. Por tanto, las escuelas necesitan dar un empuje hacia el cambio de la «acumulación de conocimiento» y guiar al alumnado hacia un mundo en el que la colaboración y la comunicación es vital para comprender todo lo que sucede a nuestro alrededor (Schleicher, 2015)

Para que la evaluación permita comparaciones y visiones de conjunto debe ser equitativa y atender a la diversidad. Por ello los contextos socioculturales del alumnado y centros, datos que se recogen a través de los cuestionarios de contexto, se consideran imprescindibles para poder explicar debidamente los resultados. En definitiva, las evaluaciones «pretenden» ser formativas para el conjunto del sistema educativo, contribuyendo a su conocimiento, transformación y mejora y a facilitar orientaciones para las políticas educativas.

4. Variables de contexto: aspectos clave para la evaluación y su interpretación

Desde el estudio de Coleman *et al.*, (1966) en el que se le da valor explicativo a la influencia del nivel socioeconómico y cultural de las familias en el rendimiento del alumnado, muchos otros estudios han corroborado esta relación.

En los últimos 30 años, la investigación ha confirmado una asociación entre los indicadores socioeconómicos y el rendimiento académico de los niños como un subproducto del contexto en el que viven (por ejemplo, Bradley y Corwyn, 2002; Danziger, 1995; Duncan y Brooks-Gunn, 1997; Marchesi *et al.*, 2004; McCulloch y Joshi, 2001; Shonkoff y Phillips, 2000). En concreto, los resultados podrían derivarse de variables como el ingreso familiar, la ocupación de los padres y el entorno de la comunidad que influyen directamente en el progreso académico (Van Ewijk y Slegers, 2010). En general, los estudios constatan mejores rendimientos en estudiantes procedentes de entornos familiares y sociales más favorecidos (Gil, 2014). Sin embargo, las relaciones entre los indicadores del estatus socioeconómico de las familias y los resultados académicos proporcionan también una oportunidad para entender cómo las habilidades cognitivas de los niños en las escuelas están en parte influenciadas por sus condiciones de vida, ya que estas relaciones son una representación para estimar el grado de desigualdad y desventaja en nuestras comunidades (Maggi, *et al.*, 2004; Willms, 1999).

Las variables de contexto ayudan a entender la realidad del alumnado, situando la interpretación del rendimiento bajo el prisma del desempleo o la ocupación inestable, así como bajo las condiciones económicas inciertas en los padres jóvenes y solteros que pueden ser variables importantes que afectan al contexto socioeconómico de la familia y al rendimiento escolar del primer ciclo de primaria (D'Angiulli *et al.*, 2004).

En concreto, respecto a las evaluaciones internacionales, algunas de las principales conclusiones extraídas de trabajos que han realizado revisiones sobre PISA y sus resultados son: que los factores socioeconómicos son relevantes en la explicación del rendimiento en las pruebas que han medido las competencias específicas. En particular, las variables asociadas con el nivel educativo de los padres, así como el entorno socioeconómico y cultural en el centro son factores a considerar (Cordero *et al.*, 2013; Scandurra, 2013), del mismo modo hay que reflexionar sobre los resultados inferiores que obtiene el alumnado inmigrante respecto a los nacionales. Se ha observado que existe una relación entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias y las influencias culturales sobre el lenguaje (Hoff y Tian, 2005). A nivel europeo, un estudio sobre PISA a lo largo de 12 años en varios países de la Unión Europea (Francia, Italia, Alemania, y España), indica que la pobreza educativa ha disminuido en términos generales a lo largo del periodo 2000-2012 para todas las competencias evaluadas, excepto en el caso de España y Francia que se observa un cierto aumento de la pobreza educativa en algunas de las competencias que se evalúan, en particular matemáticas y ciencias, respectivamente (Díaz Caro *et al.*, 2016).

Los estudios que intentan explicar el rendimiento académico han ido aceptando un modelo complejo de interacción de factores (Tejedor, 2003). Entre los factores analizados, se ha demostrado que existen variables que explican un mayor porcentaje que otras como son la inteligencia, personalidad del sujeto, influencia ambiental, familiar, y social (Garcés, 2012; Mella y Ortiz, 1999; Sirin, 2005; Tejedor, 2003). Además, se constata que conforme se producen cambios en el contexto, éstos pueden afectar de forma directa al nivel educativo de los alumnos pues los estilos cognitivos evolucionan a la par que evoluciona el mundo (García, *et al.*, 2012). Asimismo, en un estudio reciente se demuestra que el nivel ocupacional y educativo de los padres, la obtención de ayuda familiar y la percepción que el alumno tiene sobre la valía que le atribuye su familia como estudiante, son variables fundamentales para analizar el desarrollo del rendimiento académico (Fajardo, *et al.*, 2017), factores socio-afectivos que también son relevantes y no siempre se han considerado relevantes para influenciar el rendimiento académico.

5. TESTED: una herramienta para la reflexión

La transición de la Educación primaria a la Educación Secundaria Obligatoria puede ser un momento estresante y crucial en la vida de los estudiantes. Es más, es un momento de cambio no solo de etapa sino también de cambios asociados al desarrollo fisiológico y madurativo propio de la edad de 12-13 años, inicio de la adolescencia.

Tal y como se propone en la LOMCE, en materia de evaluación, en 6º de primaria se llevaría a cabo la segunda evaluación individualizada donde se evaluaría la competencia comunicativa y la matemática. Hecho que coincide también con las pruebas que en Estados Unidos se realizan en el octavo grado (unos 12-13 años) para pasar de la «*middle school*» a la «*high school*». En Estados Unidos a diferencia de España, «de momento», estas pruebas son en general obligatorias para acceder a cualquier instituto. En general se realizan pruebas para medir la competencia en inglés y en matemáticas, además de otras evaluaciones que consisten en una entrevista, portafolio o en algunos centros de enseñanza artística, una audición. Estas pruebas son importantes para los adolescentes porque delimitan en qué instituto estudiarán, y como consecuencia asociada, a qué posible universidad podrían acceder en un futuro.

Además de estas pruebas que se realizan por cada estado, en la ciudad de Nueva York se da una peculiaridad y es la de que para entrar a uno de los ocho mejores institutos (escuelas de élite), no solo de la ciudad sino reconocidos a nivel estatal, es obligatorio realizar un test concreto para acceder. Es el polémico

co *Specialized High School Admission Test* (SHSAT), una prueba anual que consiste en evaluar la competencia en matemáticas e inglés.

Aunque todavía existe poca evidencia de que los estudiantes con mejor rendimiento, obtengan los mejores resultados al haber asistido a una escuela secundaria de élite en Nueva York (Abdulkadiroğlu *et al.*, 2014; Dobbie y Fryer, 2014), la alta demanda para entrar a estos ocho institutos ha disminuido incluso la oportunidad de intentar realizar el test. Se ha argumentado, por ejemplo, que el SHSAT premia la intensa preparación de los exámenes e inhibe la diversidad en las escuelas de élite, que son predominantemente escuelas con alumnado de origen asiático (64%) en las tres escuelas más grandes, más antiguas y con más prestigio, de raza blanca (22%) y mayor porcentaje de chicos que chicas (57%).

Estos ocho institutos de secundaria son considerados los más prestigiosos a nivel nacional. La aceptación en estos centros es del 20% de las solicitudes, y para los estudiantes afro-americanos y latinos, el porcentaje es incluso inferior, se situaría en un 5% y 7% respectivamente. En algunos centros este porcentaje de representación oscila entre un 2% y 3% (Corcoran y Baker-Smith, 2015). Este dato ha alarmado a diferentes organismos, tales como la OCR-Organización de Derechos Cívicos que indica que se están produciendo políticas discriminatorias en relación a la admisión en estos centros especializados de personas afroamericanas y latinas.

El proceso general de admisión a un instituto en la ciudad de Nueva York es el sistema más amplio de elección en el país. Los estudiantes no eligen en función de la zona donde viven sino que deben de solicitar por orden de preferencia de uno a doce centros. Esto hace que exista un número de estudiantes muy superior para las plazas existentes en algunos de los institutos públicos (Tullis, 2014). La forma de seleccionar a los estudiantes varía en función de los criterios que cada centro establece. Algunos centros seleccionan en función de las notas obtenidas, en otros centros es un sorteo como si fuera una lotería, y otros centros aceptan estudiantes que provienen de áreas específicas de la ciudad (Tortoriello, 2016). Dado que el número de estudiantes que se quedaban sin plaza en centros públicos era muy alto, en 2004 se realizó una reforma para reducir el número de estudiantes sin plaza y ese número de estudiantes se redujo de 31.000 a 3.000 en ese mismo año (Tullis, 2014). Sin embargo a pesar de la reducción en el número de estudiantes que se quedan sin una plaza en un centro público, es relevante destacar que el prestigio de los centros no es el mismo, es decir existen grandes diferencias entre un tipo de centro u otro, esto es importante porque si los centros reciben poca financiación, este hecho afecta de forma directa al alumnado, especialmente al que vive en zonas con menos recursos, en familias con pocos ingresos y al alumnado con un rendimiento bajo.

Por tanto, el reclamo que tienen las llamadas «Specialized High Schools» para asegurarse de que el alumnado tendrá más opciones en un futuro es una oportunidad para algunos jóvenes de la ciudad de Nueva York, y la competición es muy alta. La forma de acceso es un proceso selectivo y separado de las otras pruebas que tienen que realizar para el resto de institutos públicos. Existen nueve institutos públicos con la denominación de *Specialized High School*, ocho están destinadas al desarrollo de contenidos más académicos, y todas ellas utilizan el SHSAT como único criterio de admisión, excepto el noveno centro que se centra en un itinerario artístico, es el centro *Fiorello H. La Guardia High School of Music & Art* que tiene un sistema de admisión que conlleva la evaluación de portafolios y audiciones. Los ocho centros denominados como institutos de élite en la ciudad de Nueva York son:

- *Bronx High School of Science*
- *Brooklyn Latin School*

- *Brooklyn Technical High School*
- *High School for Math, Science and Engineering at City College*
- *High School for American Studies at Lehman College*
- *Queens High School for Sciences at York College*
- *Staten Island Technical High School*
- *Stuyvesant High School*

En la actualidad, se están realizando estudios que analizan el impacto de los SHSAT's, y que confirman que estas pruebas estandarizadas han jugado un papel negativo en la segregación de los niños por raza y clase en las escuelas de la ciudad de Nueva York (Knoester y Au, 2017). Este fenómeno conlleva el planteamiento de un objetivo claro de política educativa para hacer disminuir la segregación en los centros, con el propósito no solo de mejorar los resultados globales, sino de reducir las desigualdades existentes en los resultados.

Otro dato asociado con el nivel socioeconómico y los resultados académicos es que en Estados Unidos se han encontrado evidencias que indican que la repetición de curso está relacionada con el grupo étnico, el status social de los padres, y la pobreza de la zona (Hauser *et al.*, 2000), así como también con los ingresos de los padres y los hogares monoparentales (Hauser *et al.*, 2007). En España, otros estudios han encontrado que además «repiten casi únicamente los alumnos de conocimientos bajos o los hijos de madres con pocos estudios» (Carabaña, 2015b:25).

Estas afirmaciones provienen de diversos estudios, y confirman en términos generales lo que hace 50 años Coleman *et al.*, (1966) en su informe indicaron. Sin embargo, también es necesario que desde un acercamiento más personal, y desde una aproximación a la investigación dialógica, sea crucial escuchar las experiencias y narrativas sobre el impacto que los tests tienen en el alumnado de entre 12-13 años, qué sienten, experimentan y piensan sobre cómo un test puede o no condicionar su vida, más allá de los análisis estadísticos derivados de la asociación entre persona, contexto y rendimiento en las competencias específicas que evalúan unas pruebas.

Desde el documental TESTED (<http://www.testedfilm.com>) y a través de dos entrevistas con el propio director Curtis Chin (CH), una en la revista *Futura* (Carmona, 2016) con motivo de la presentación del documental por parte del director en la *Universitat de València* en septiembre de 2016, y otra realizada en marzo de 2017, se reflexiona y dialoga sobre el impacto de la «medición en educación». Curtis Chin es profesor visitante en la Universidad de Nueva York. Ha escrito programas de televisión para ABC, Disney Channel y Nickelodeon, así como proyectos para NBC y Fox. Ha recibido numerosos premios como *The National Endowment for the Arts*, *New York Foundation for the Arts*, y el *San Diego Asian American Film Foundation*. Fue co-fundador del *Asian American Writers Workshop* y *Asian Pacific Americans for Progress*. Chin ha aparecido en MSNBC, CNN, y NPR, y en la revista *Newsweek* y otros medios de comunicación. También es miembro activo del *Writers Guild of America*. El documental ha sido proyectado en más de 150 lugares y 8 países, está siendo un empuje para poner a debate el tema de la medición en educación a través de las reflexiones de los participantes del documental y de las que se generan a partir de él (<http://www.uah.edu/news/campus/uah-hosts-screening-of-acclaimed-documentary-tested-with-filmmaker-curtis-chin>).

El documental aborda la lucha de las familias neoyorquinas para que sus hijos accedan a una de las escuelas públicas de élite de la ciudad. En concreto se graba a una docena de estudiantes de octavo curso de diferentes razas, culturas y niveles socioeconómicos, que aspiran, mediante la superación de la prueba

SHSAT conseguir una plaza en uno de los mejores institutos. En el documental se observan las desigualdades extremas de una ciudad como Nueva York, donde los afroamericanos y los hispanos, que son el 70% de la población en edad escolar, representan menos del 5% a las escuelas secundarias públicas de élite, mientras que «blancos americanos» y asiáticos constituyen hasta el 73%. En el documental también aparecen informantes clave como los investigadores Pedro Noguera y Diane Ravitch. En la actualidad, 1 de cada 2 niños en las escuelas públicas estadounidenses (aproximadamente el 52%) provienen de hogares con bajos recursos (Southern Education Foundation, 2015). Por tanto, no es sorprendente que la creciente pobreza y la desigualdad económica en educación marque las oportunidades disponibles para los niños (Noguera, 2017).

Es relevante mencionar como Ravitch fue durante muchos años una de las fuertes defensoras en realizar pruebas al alumnado y en la rendición de cuentas en educación. Hace algunos años, sin embargo, reconsideró sus creencias y, en un libro influyente, *La muerte y la vida del gran sistema escolar americano*, se desmarcó de sus anteriores ideas y se unió a la oposición. Actualmente sostiene que la reforma en educación ha de combatir el esfuerzo deliberado para reemplazar a las escuelas públicas con un sistema de mercado. El enfoque antinatural en las pruebas ha producido resultados perversos pero predecibles. Ha reducido los currículos a los alumnos probables, con exclusión del arte y la cultura. Y por tanto, ha alentado la manipulación de los resultados en los exámenes estatales, donde enseñar para pasar el test, es considerado poco profesional y poco ético, y común en muchas de las escuelas públicas (Ravitch, 2011).

Algunas de las reflexiones de las que el propio director del documental partió estuvieron relacionadas con el hecho de la desigualdad racial y económica en Estados Unidos, con la explicación de por qué existen tantas diferencias en unos centros u otros de secundaria en la ciudad de Nueva York, y si realmente existiera igualdad, debería de verse reflejada en una mayor diversidad en los centros. En una primera entrevista al director fue interesante conocer qué es lo que le motivó a escribir y realizar el documental sobre esta temática (Carmona, 2016):

«Había acabado uno sobre la igualdad racial en los Estados Unidos cuando leí un artículo en el New York Times sobre las escuelas neoyorquinas que me inspiró. También mi experiencia personal me había hecho ver que no todo el mundo había tenido como yo unas oportunidades tan maravillosas gracias a la educación pública de calidad que recibí, y me preguntaba por qué». (CH).

Tras la revisión de los estudios centrados en las evaluaciones internacionales en los anteriores apartados, se ha observado que no se da realmente voz a las familias y adolescentes, actores principales del rendimiento, de las puntuaciones en los tests, del apoyo a sus hijos e hijas, y como parte relevante de esas denominadas «variables de contexto» que se miden:

«Durante la filmación nos percatamos de cuánto les importaba participar. Creo que muchas veces, cuando vienes de una familia inmigrante o pobre, tienes la sensación de que a nadie le interesa tu historia y no se te pregunta la importancia que tiene para ti la enseñanza. Por ejemplo, todo el mundo que entrevistáramos quería que a sus hijos los fuera bien en la escuela, pero las familias pobres se enfrentaban a retos adicionales. Por ejemplo, estaba el caso de una madre que no dejaba ir su hijo a los talleres gratuitos de preparación de la prueba porque era demasiado peligroso volver en casa solo de noche. En los barrios de clase media no es un tema que les preocupe». (Carmona, 2016:24).

Otro aspecto a tener en cuenta y que afecta en la decisión de realizar el test e incluso poder tener una buena puntuación es el contexto socioeconómico y familiar: «Lo que se critica es la preparación para el examen

porque es injusto que algunas comunidades puedan tener acceso a una mayor preparación que otras o que hayan tenido acceso a centros de educación primaria con mejores condiciones.» (CH, 2017). De hecho, en Estados Unidos, los resultados de los tests se utilizan para diversas acciones en educación, se realizan para medir el desempeño del alumnado, y también para evaluar la «calidad» de los centros para tomar decisiones en cuanto a financiación, contratación y remuneración del profesorado o incluso decisiones sobre cerrar o no un centro:

«Si vives en una comunidad multinacional donde existen escuelas públicas bien condicionadas de recursos y profesorado, no hay tanta preocupación por la educación de tu hijo, pero en otro tipo de comunidades es un problema [...]. El sistema público americano en realidad se organiza distrito a distrito, donde uno de los retos más allá de la escuela es el desempleo, recursos económicos bajos y la delincuencia.» (CH).

Es decir, los estudiantes de clase media pueden esquivar las dificultades del sistema, pero no los que proceden de familias con pocos recursos y viven en ciertas comunidades. Por tanto no se puede hablar de las desigualdades al comprobar la poca diversidad en los centros de élite sino se trata primero los temas que crean esas diferencias, y en ese sentido se trata de hablar sobre desempleo, discriminación, y falta de recursos en las familias.

Otro factor determinante para conseguir una buena puntuación en el SHSAT está en parte relacionado con el conocimiento de la existencia de ese test, y el apoyo de las familias:

«Existen claras diferencias entre los grupos culturales y étnicos en relación a la percepción y expectativas de las familias hacia el test. Inmigrantes de segunda o tercera generación que proceden de países donde la evaluación del rendimiento es un componente importante en la educación, suelen puntuar mejor en el test, por ejemplo los estudiantes que su familia proviene de países asiáticos. Sin embargo, hay comunidades, como la afroamericana, en las que no existe una cultura de preparación del test, ya que tampoco ven que pueda ser realmente una oportunidad para solucionar sus problemas.» (CH).

Un ejemplo como anécdota que Curtis Chin indicó fue que: *«Los domingos mientras los adolescentes de otras comunidades van a la iglesia, las familias de origen asiático llevan a sus hijos a escuelas de idiomas o escuelas de preparación del SHSAT».*

El impacto que el documental está teniendo en las diversas comunidades de Estados Unidos, es fundamental para propiciar un cambio, una reflexión en los educadores no solo de ese país sino de la gran mayoría de países en los que se ha proyectado. El documental ha hecho visible que la problemática no está solo en la realización o no del test y sus consecuencias, sino que de partida existen desigualdades económicas y culturales que hacen que el test no sea una prueba tan objetiva para medir las competencias del alumnado.

«Creo que el hecho de que tantísimos educadores se hayan ofrecido para utilizar el documental en sus programas educativos, y que los sindicatos del profesorado hayan mostrado su interés, [...] indica que está teniendo repercusión. Lo hice pensando en los profesores y los padres, y por eso estoy muy entusiasmado. Me ha sorprendido el hecho de que sociólogos, psicólogos y orientadores estén empleándolo. Lo que queremos con este documental es que la gente piense en el efecto que la pobreza y el racismo tienen en cualquier debate. A veces tenemos esta tendencia a debatir sobre determinadas cuestiones desde un punto de vista estrictamente teórico, sin conexión con las experiencias de la vida real por las que pasan las familias. Se nos ocurren políticas que quizás parecen geniales sobre el papel, pero cuando se ponen en práctica no tienen los resultados deseados y, lo que es peor, hacen más grande el problema» (Carmona, 2016:25).

El documental hace reflexionar también sobre el aspecto global alrededor de las problemáticas que envuelven las evaluaciones del alumnado. De hecho, por ejemplo según comenta Curtis, en Springfield (Estados Unidos), se volvía a debatir sobre la idea de utilizar una prueba estandarizada como único criterio para acceder a las escuelas públicas de secundaria. Al igual que ocurre en muchos otros países, existe un debate sobre la evaluación, y en España la LOMCE en parte indica que será necesario realizar evaluaciones individualizadas, e informes sobre el nivel del alumnado así como de centros. Pero lo importante es que: «*personas de diferentes países puedan aprender las unas de las otras sobre el efecto que los tests pueden tener en las personas y comunidades*» (CH, 2017).

6. Discusión

La evaluación del alumnado es un tema actual a debate que tiene muchas implicaciones para diferentes colectivos, pero especialmente y del que no debemos olvidarnos, el alumnado. Antes de redactar, promulgar, o modificar una ley es necesario plantearse si realmente se están recogiendo las ideas, necesidades, oportunidades de los colectivos implicados directa o indirectamente en dicha ley. Es por ello que es necesario que los responsables del sistema educativo tengan información lo más objetiva posible. Así pues, es necesario que se tenga información sobre cuatro grandes áreas en la evaluación: resultados, contexto de los estudiantes, procesos de enseñanza aprendizaje y políticas y gobierno educativos (González-Such *et al.*, 2016; OCDE, 2016).

En relación al contexto escolar, tal y como sucede en la ciudad de Nueva York, la incorporación de alumnado inmigrante a la ESO en España —que habla un idioma materno diferente, tiene pautas conductuales propias del contexto socio-cultural de origen, un sistema de valores que puede ser opuesto, y además experiencias académicas dispares en comparación con el alumnado autóctono— ha cambiado sustancialmente el contexto de actuación docente.

Sin embargo, a pesar de observar esa realidad, la mayoría del profesorado no alcanza a comprender la importancia o incidencia de estos factores en las posibilidades formativas de sus estudiantes. Es decir, existe una tendencia de los docentes a justificar y asumir que, dado el contexto cultural y familiar mayoritariamente precario de esos chicos y chicas, los resultados desfavorables son difícilmente cambiables (Fernández Sierra, 2017). Estos resultados están en línea con el aspecto que Curtis Chin, director de TESTED, mencionó también en la entrevista: «*Las expectativas del profesorado para que el alumnado sienta interés por solicitar el SHSAT y poder tener una oportunidad para retar al contexto, es primordial*» (CH).

De lo anterior se deriva plantearse la cuestión sobre cuáles serían los factores que estarían más relacionados con la calidad y equidad en educación, ¿todos los niños y niñas están en una situación favorable para recibir ese mínimo al menos de calidad? Es por ello necesario prestar atención al uso de la información de variables de contexto recabada a través de los diferentes informes que se emiten a partir de las evaluaciones autonómicas, nacionales e internacionales. En ese sentido los cuestionarios de contexto deberían de atender a la: descripción de la población de estudiantes, el contexto en el que sucede el aprendizaje; así como el estudio de relaciones entre el contexto y el rendimiento escolar (Jornet, 2016).

A pesar de conocer cuáles son los factores que más pueden incidir en la calidad de la educación, es necesario reconocer que existen desigualdades que los sistemas educativos no deben de reproducir, sino que deben de eliminar la existencia de una alta segregación escolar, socioeconómica, étnico-racial y entre los

estudiantes inmigrantes. Superar este problema es, sin duda, uno de los mayores desafíos que los países tienen para poder llegar a la construcción de sociedades más inclusivas, cohesionadas y justas.

Referencias bibliográficas

- Abdulkadiroğlu, Atila; Angrist, Joshua y Pathak, Parag (2014): “The Elite Illusion: Achievement Effects at Boston and New York Exam Schools”. *Econometrica*, 82 (1), 137-196.
- Bradley, Robert H. y Corwyn, Robert F. (2002): “Socioeconomic status and child development”. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Carabaña, Julio. (2015a). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Catarata
- Carabaña, Julio. (2015b): “Repetir hasta 4º de Primaria: determinantes cognitivos y sociales según PIRLS”. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (1), 7-27.
- Carmona, Carmen (2016): “Entrevista a Curtis Chin”. *Futura*, 33, 22-26.
- Carmona, Carmen; García-Bellido, María del Rosario y Bakieva, Margarita (2014): “Reflexiones de un grupo de gestores en Valencia sobre las evaluaciones de sistemas educativos” en Jesús M. Jornet, Mercedes García-García, y José González-Such (eds.): *La evaluación de sistemas educativos: informaciones de interés para los colectivos implicados*. Valencia: Servei de Publicacions.
- Casey, Beth M.; Dearing, Eric; Vasilyeva, Marina; Ganley, Colleen M. y Tine, Michele (2011): “Spatial and Numerical Predictors of Measurement Performance: The Moderating Effects of Community Income and Gender”. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 296-311.
- Chin, Curtis, Wolman Adam (productores) y Churtis, Chin (director) (2015). TESTED. Estados Unidos. Disponible en <http://www.testedfilm.com>
- Coleman, James S.; Campbell, Ernest Q.; Hobson, Carol J.; McPartland, James; Mood, Alexander M.; Weinfeld, Frederic D. y York, Robert L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Corcoran, Sean P. y Baker-Smith, Christine (2015): “Pathways to an Elite Education: Application, Admission, and Matriculation to New York City’s Specialized High Schools”. Working Paper. NY: *Research Alliance for New York City Schools and NYU Institute for Education and Social Policy*.
- Cordero, José Manuel; Crespo, Eva y Pedraja, Francisco (2013): “Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España”. *Revista de Educación*, 362, 273-297.
- D’Angiulli, Amedeo, Siegel, Linda S., y Hertzman, Clyde (2004): “Schooling, socioeconomic context and literacy development”. *Educational Psychology*, 24 (6), 867-884.
- Danziger Sandra K. y Danziger Sheldon (ed.) (1995): “Child poverty, public policies, and welfare reform” [Special issue]. *Children and Youth Services Review*, 17, 1- 2.
- Díaz Caro, Carlos, Pérez Mayo, Jesús y Crespo Cebada, Eva (2016): “Evolución de la pobreza educativa en España y en el entorno Europeo: 2000: 2012”. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 11, 207-226.
- Dobbie, Will y Roland G. Fryer, Jr. (2014): “The Impact of Attending a School with High-Achieving Peers: Evidence from the New York City Exam Schools”. *American Economic Journal: Applied Economics*, 6 (3), 58-75.

- Duncan, Greg J. y Brooks-Gunn, Jeanne (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Fajardo Bullón, Fernando; Maestre Campos, María; Felipe Castaño, Elena; León del Barco, Benito y Polo del Río, María Isabel (2017): “Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares”. *Educación XXI*, 20 (1), 209-232.
- Fernández Sierra, Juan (2017): “Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo”. *Educación XXI*, 20 (1), 121-140.
- Gil Flores, Javier (2014): “Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación PISA”. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 393-410.
- González-Nagel, Eugenio J. (2012): “Cuestionarios de Contexto en los estudios de la IEA. Bordón”. *Revista de pedagogía*, 64 (2), 29-40.
- González-Mayorga, Héctor; Vidal, Javier y Vieira, María José (2017): “El impacto del Informe PISA en la sociedad española: el caso de la prensa escrita”. *RELIEVE*, 23 (1), 1-17.
- González-Such, José; Sancho-Álvarez, Carlos y Sánchez-Delgado, Purificación (2016): “Cuestionarios de contexto pisa: Un estudio sobre los indicadores de evaluación”. *RELIEVE*, 22 (1), 1-26.
- Hauser, Robert M.; Pager, Devah I. y Simmons, Solon J. (2000). *Race-ethnicity, social background, and grade retention*. (CDE Working Paper No. 2000-08). Madison: Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin.
- Hauser Robert M.; Frederick Carl B. y Andrew, Megan (2007). *Grade Retention in the Age of Accountability*. (CDE Working Paper No. 2007-04). Madison: Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin.
- Hoff, Erika y Tian, Chunyan (2005): “Socioeconomic status and cultural influences on language”. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271-278.
- Jornet, Jesús M. (2016): “Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional”. *RELIEVE*, 22 (1), 1-26.
- Knoester, Matthew y Au, Wayne (2017): “Standardized testing and school segregation: like tinder for fire?”. *Race Ethnicity and Education*, 20 (1), 1-14.
- Maggi, Stefania; Hertzman, Clyde; Kohen, Dafina y D’Angiulli, Amedeo (2004): “Effects of neighborhood socioeconomic characteristics and class composition on highly competent children”. *The Journal of Educational Research*, 98 (2), 109-114.
- Marchesi, Álvaro; Martínez, Rosario y Martín, Elena. (2004): “Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria”. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- McCulloch, Andrew y Joshi, Heather E. (2001): “Neighborhood and family influences on the cognitive ability of children in the British National Child Development Study”. *Social Science and Medicine*, 53, 579-591.

- Mella, Orlando y Ortiz, Iván (1999): “Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos”. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 1, 69-92.
- MECD-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto. Madrid: MECD.
- MECD-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Datos y Cifras curso escolar 2015/2016. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones (en línea) <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1617esp.pdf>
- Noguera, Pedro A. (2017): “Introduction to Racial Inequality and Education: Patterns and Prospects for the Future”. *The Educational Forum*, 81 (2), 129-135.
- OCDE (1999). Measuring student knowledge and skills. A new Framework for assessment. Paris: OECD (en línea) <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessment-pisa/33693997.pdf>
- OCDE (2014). PISA 2012. Technical Report. Paris: OECD Publishing. (en línea) <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf>
- OCDE (2016). PISA 2015. Context Questionnaires Framework. En OECD, PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. París: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425-7-en>
- Popkewitz, Thomas (2013): “PISA: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares”. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (2), 47-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526004>
- Ravitch, Diane (2011). *Life and Death of the Great American School*. New York: Basic Books.
- Rindermann, Heiner (2007): “The g-factor of international cognitive ability comparisons: the homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations”. *European Journal of Personality*, 21 (5), 667-706.
- Scandurra, Rosario Ivano y Calero, Jorge (2016): “Modelling Adult Skills in OECD Countries (September 7, 2016)”. *IEB Working Paper*, 2016/17. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2836094>
- Schleicher, Andreas (2015). *Schools for 21st Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*, International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing.
- Schleicher, Andreas (2016): “Desafíos para PISA”. *RELIEVE*, 22 (1), 1-8
- Sirin, Selcuk R. (2005): “Socioeconomic status and academic achievement: a metaanalytic review of research”. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Southern Education Foundation (2015). A new majority: Low income students now a majority in the nation’s public schools (en línea) <http://www.southerneducation.org/getattachment/4ac62e27-5260-47a5-9d02-14896ec3a531/A-New-Majority-2015-UpdateLow-Income-Students-Now.aspx>
- Tejedor, Francisco J. (2003): “Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios”. *Revista española de pedagogía*, 61, 5-32.

Tiana, Alejandro (2012): “Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación”. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64 (2), 13-28.

Van Ewijk, Reyn y Slegers, Peter (2010): “The effect of peer socioeconomic status on student achievement: a meta-analysis”. *Educational Research Review*, 5 (2), 134-150.

Willms, J. Douglas (1999). “Quality and inequality in children’s literacy: The effects of families, schools, and communities” en Daniel P. Keating y Clyde Hertzman (eds.): *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics*. New York: The Guilford Press.

Nota biográfica

Carmen Carmona Rodríguez es Doctora en Ciencias Sociales y de la Conducta (2006) por la Universidad de Groningen, Países Bajos. Actualmente es profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación-MIDE en la Universitat de València. Ha publicado artículos en revistas internacionales sobre los procesos de comparación social y *burnout* entre el profesorado, autoeficacia y metas del alumnado universitario, y en particular sobre valores, aculturación y competencias interculturales. Es miembro de Comenius Association, la Asociación Interuniversitaria y de Investigación Pedagógica (AIDIPE), la European Educational Research Association (EERA) y la International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP). Ha sido profesora invitada en la Universidad de Maryland (EEUU) y en la Universidad de Groningen (Países Bajos), entre otras.