

La presencia de exámenes estandarizados en países de América y Europa

The Presence of Standardized Tests in America and Europe Countries

Pablo Mattos Santos,* Ronildo Stieg, Marciel Barcelos,***
Amarílio Ferreira Neto,**** Wagner dos Santos*******



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial
(CC BY-NC) 4.0 Internacional

Perfiles Latinoamericanos, 33(65) | 2025 | e-ISSN: 2309-4982

doi: dx.doi.org/10.18504/pl3365-012-2025

Recibido: 22 de diciembre de 2022

Aceptado: 30 de mayo de 2024

Resumen

Este artículo analiza los diferentes exámenes estandarizados que se aplican a estudiantes de secundaria a nivel nacional en varios países de América y Europa particularizando en el año de creación y agentes responsables de su gestión. Es un estudio cualitativo y de investigación documental y exploratoria que retoma los documentos oficiales de 21 exámenes aplicados en 36 países. Los resultados muestran que: a) la cultura de los exámenes se ha desarrollado a lo largo de más de dos siglos, inicialmente en países europeos; b) se advierte la presencia del mismo examen en diferentes países, y c) la mayoría de los exámenes son administrados por agentes nacionales. Se concluye que los exámenes estandarizados tienen como propósitos: ser una herramienta para auxiliar en la evaluación de las prácticas pedagógicas de la escuela; certificar el aprendizaje de los estudiantes al finalizar la educación secundaria, y facilitar el acceso a las universidades y/o al área de desempeño profesional.

Palabras clave: América, educación secundaria, estudio comparativo, Europa, evaluación, exámenes estandarizados.

Abstract

The article analyzes the different standardized exams that are applied to high school students at the national level in several countries in American and European. Specifically, it is dedicated to the year of creation and the agents responsible for its management. It is a qualitative study,

* Magíster en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil) | pabloms40@gmail.com | https://orcid.org/0000-0002-1078-3999

** Doctor en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil) | ronildo.stieg@yahoo.com.br | https://orcid.org/0000-0001-8698-4087

*** Doctor en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil). Profesor de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (Brasil) | marcielbarcelos@gmail.com | https://orcid.org/0000-0003-1181-8724

**** Doctor en Educación por la Universidad Metodista de Piracicaba (Brasil). Profesor Investigador Visitante en la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil) | amariliovix@gmail.com | https://orcid.org/0000-0002-3624-4352

***** Doctor en Educación por la Universidad Federal de Espírito Santo (Brasil). Director de Posgrado de la UFES (Brasil) | wagnercef@gmail.com | https://orcid.org/0000-0002-9216-7291

configured as a documentary and exploratory research that assumes the official documents of 21 exams applied in 36 countries. The results show three aspects: a) the culture of the exams has been developed over more than two centuries, starting in European countries; b) the presence of the same exam in different countries, c) most of them are administered by national agents. It concludes that the standardized exams have the following purposes: to be a tool to help in the evaluation of the school's pedagogical practices; certify the students learning at the end of high school, and facility access to universities and/or the area of professional performance.

Keywords: America, comparative study, Europe, evaluation, secondary education, standardized tests.

Introducción

En las últimas décadas, los exámenes estandarizados han cobrado protagonismo en diferentes países gracias a la oportunidad de ingreso a la educación superior y/o la posibilidad de medir la calidad educativa (Álvarez-López & Matarranz, 2020). En los países americanos y europeos, esta configuración está cada vez más presente en los sistemas educativos (Ferrer, 2006; Eurydice, 2010; Morales-Romero, 2015; Demarchi-Sánchez, 2020; Marques *et al.*, 2020).

La conformación de estos exámenes en los países de América y Europa se ha llevado a cabo a lo largo de los años, como resultado de las reformas educativas que buscan un conjunto de medidas que se articulan utilizando el discurso sobre la importancia de consolidar esas herramientas en los sistemas educativos (Zanardini *et al.*, 2021). Entre las medidas destacan: a) centralizar los sistemas de evaluación mediante la creación de instrumentos que puedan fomentar las políticas educativas y de evaluación; b) fortalecer el discurso de autonomía de la institución con miras a mejorar el desempeño de sus estudiantes, y c) valorar los resultados en busca de una mayor efectividad del servicio educativo ofrecido por las redes de educación (Bonamino, 2013; Levin, 2001; Oliveira, 1999, 2000; Bauer *et al.*, 2015).

Según Fernández-González & Monarca (2018, p. 389), “Estas evaluaciones inciden en lo que ocurre en el aula: se modifican los tiempos, los contenidos y las formas de enseñanza para adaptarse a las exigencias del examen”. Estas son evidencias que indican cómo se están dirigiendo las políticas educativas de estos países, especialmente en relación con las pruebas estandarizadas aplicadas en el sistema educativo a nivel nacional. Para Romero-León (2016, p. 186), la creciente implantación de evaluaciones externas en la mayoría de los países parte de un marco común influenciado por el Programme for International Student Assessment (PISA, por sus siglas en inglés). Generalmente son delimitadas por las

autoridades centrales, y la mayoría de las evaluaciones nacionales son similares en forma y contenido, además de definir niveles de exigencia para la calidad educativa a partir de los mismos marcos.

Las pruebas nacionales, tal como se les comprende en este estudio, se definen como las que se aplican a estudiantes de educación secundaria cubriendo todo el territorio de un país determinado del continente americano o europeo. Son pruebas que “[...] se llevan a cabo bajo la autoridad de un órgano nacional o centralizado y sus condiciones de ejecución son lo más similares posible para todos los que las realizan” (Eurydice, 2010, p. 7).

Entendemos que estos exámenes son instrumentos de recolección y construcción de bases de datos acerca de los sistemas educativos, y que son gestionados por diferentes agentes para calificar las políticas públicas educativas (Marques *et al.*, 2020). Así, juegan un papel destacado en el desarrollo del marco legal que orienta los proyectos educativos en todo el mundo, con el fin de modernizar los procesos educativos a través de diferentes enfoques (Werle, 2011; Sánchez-Cerón & Del Sagrario Corte Cruz, 2013).

A partir de esta contextualización, definimos las preguntas que orientan esta investigación: ¿existen exámenes estandarizados del sistema educativo de carácter nacional en todos los países de América y Europa? ¿En qué año se crearon estos exámenes? ¿Cuáles son los agentes organizadores y/o socios responsables de administrarlos? ¿Qué posibles impactos pueden tener en la trayectoria académica de los estudiantes que los enfrentan?

Con base en estas interrogantes, es importante resaltar que este artículo analiza, identifica y comprende el lugar que han ocupado los exámenes estandarizados en los países de América y Europa. Sin embargo, con la necesidad de ampliar este escenario de análisis comparativo, nos propusimos identificar qué países tienen un examen nacional, en qué año se creó y quiénes se encargan de administrarlo.

Ante este escenario, buscamos identificar, comparar y comprender las similitudes y diferencias entre las pruebas estandarizadas, con el fin de suscitar discusiones sobre la forma en que se organizan y verificar cómo se adaptan a los contextos investigados, destacando su papel en diferentes países de América y Europa.

Teoría y método

En este artículo se utiliza una investigación cualitativa de carácter exploratorio (Creswell & Plano Clark, 2013), fundamentada en el análisis crítico-documental (Bloch, 2001) y en el método comparativo (Bloch, 1998). Se recurrió al método comparativo entendiendo que, por tratarse de diferentes contextos (países),



era necesario estudiar inicialmente cada examen estandarizado en su particularidad para que, luego de detallar cada elemento de investigación, pudieramos producir las categorías de análisis (Bloch, 1998). Con base en ello, trabajamos con las dimensiones, parámetros e indicadores propuestos por Álvarez-López & Matarranz (2020), tal como se resume en la tabla 1.

Tabla 1. Parámetros para el análisis comparativo

Dimensiones	Parámetros	Indicadores
Unidad de evaluación	Sentido institucional	Año de creación Agente responsable Naturaleza
Programas de evaluación	Evaluación de estudiantes	Tipo de evaluación Niveles educativos Objetivos de la evaluación Uso de resultados

Fuente: Adaptado de Álvarez-López & Matarranz (2020, p. 87).

Una vez definidos los elementos del análisis comparativo, emprendimos la búsqueda y levantamiento de las fuentes. Para ello, elegimos los sitios web de los ministerios de educación de los países de América y Europa para identificar: a) el tipo de examen estandarizado aplicado para enseñanza secundaria en todo el territorio nacional; b) los años de implementación; c) los agentes responsables de los exámenes, y d) la naturaleza jurídica.

Para identificar los exámenes estandarizados en los países de América, recurrimos al Instituto Colombiano para la Evaluación (ICFES), una plataforma encargada de ofrecer servicios de evaluación educativa en todos los niveles escolares. Para Europa, consultamos la red Eurydice, la cual detalla la organización y funcionalidad de los sistemas educativos de los países en ese continente.

Asumimos como criterios para analizar los exámenes estandarizados: a) que estuvieran presentes en América y Europa; b) que fueran aplicados regularmente en todo el territorio nacional; c) que estuvieran destinados a estudiantes de educación secundaria; d) que tuvieran disponible la información sobre el examen en los sitios web de los ministerios y/o secretarías nacionales de educación o que la pusieran a disposición por correo electrónico. Además de estos criterios, tuvimos en cuenta los aspectos geopolíticos y las estructuras político-administrativas de cada país. Para el relevamiento de fuentes, se optó por mapear los países de América y Europa como una forma de encontrar similitudes y diferencias entre ellos y, con ello, contribuir al debate internacional sobre las pruebas estandarizadas.

La búsqueda de los exámenes se realizó entre febrero y mayo de 2020 accediendo a los sitios web de los ministerios de educación de los 88 países. Se utilizaron los siguientes descriptores: a) sistema de evaluación a nivel nacional

para estudiantes de secundaria; b) evaluación nacional para la educación básica; c) prueba estandarizada educativa para bachillerato; d) prueba nacional; e) examen final; f) examen nacional para estudiantes de nivel secundario, y g) examen final de bachillerato. Asumimos estos descriptores de acuerdo con el idioma oficial del país en cuestión. Así, se encontraron 36 casos (26 de América y 10 de Europa) que cumplieron con todos los criterios de esta investigación.

Para las naciones en las que no fue posible recopilar los datos necesarios para los análisis, se envió un correo electrónico en el idioma oficial. Esto se realizó para países de América Central (República de Cuba), América del Sur (Bolivia y Colombia) y Europa (Kazajstán, Chipre, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Islandia, Lituania, Moldavia, Noruega, República Checa, Turquía y Vaticano). De los correos enviados, solo recibimos respuesta de Andorra y Países Bajos.

También realizamos una revisión del término con el que se da nombre al nivel de secundaria en los sistemas educativos involucrados en esta investigación (tabla 2). Y, ante las diferencias, decidimos estandarizar con el de “Enseñanza secundaria”, porque es común en la mayoría de los países (19).

Tabla 2. Organización de la etapa final de la educación básica en los países de América y Europa

Países	Etapa final de la educación básica
Enseñanza secundaria	Andorra, Antigua y Barbuda, Barbados, Belice, España, Granada, Guyana, Inglaterra, Irlanda del Norte, Jamaica, Luxemburgo, Portugal, Gales, República Dominicana, Santa Lucía, San Vicente y Granadinas, Surinam, Trinidad y Tobago
Escuela secundaria	Alemania, Chile, Brasil, Dominica, Ecuador, Francia, Países Bajos, San Cristóbal y Nevis
Educación media	El Salvador, Honduras, Panamá, Uruguay y Paraguay
Educación Secundaria	México y Venezuela
Educación secundaria básica	Guatemala
Tercer ciclo	Costa Rica

Fuente: Elaboración propia.

Para organizar los análisis, optamos por utilizar tres categorías: a) la presencia de los exámenes estandarizados de carácter nacional en los países de América y Europa; b) los períodos de implementación de los exámenes estandarizados; c) los agentes responsables de la elaboración de los exámenes normalizados y su naturaleza jurídica.

Resultados y discusión

En general, al analizar los propósitos de las evaluaciones de carácter nacional en los países de América, percibimos una dirección en sus usos al momento



de evaluar aprendizajes y definir estándares de desempeño académico para la educación básica. En este mismo escenario, los sistemas educativos en países de Europa han desarrollado evaluaciones externas (estandarizadas) de carácter nacional (Romero-León, 2016) para estudiantes de educación secundaria, los cuales han adquirido cada vez más importancia para la medición, seguimiento y estructuración de la calidad de los sistemas educativos. Esta forma de organización, según Álvarez-López & Matarranz (2020), puede estar directamente vinculada al sistema educativo europeo, lo que se explica en parte por la influencia de los programas internacionales de evaluación de estudiantes (Sánchez-Cerón & Del Sagrario Corte Cruz, 2013; Demarchi-Sánchez, 2020).

Con base en nuestra comprensión sobre las funciones de los exámenes estandarizados y las políticas educativas, destacamos su función para: a) responsabilizar a los docentes y escuelas por los resultados obtenidos; b) establecer una cultura de evaluación de los servicios públicos y de transparencia en sus procesos y resultados, y c) producir comparaciones entre estudiantes de diferentes escuelas en un país determinado (Evers & Walberg, 2002; Madaus *et al.*, 2009; Mons, 2009; Bauer *et al.*, 2015).

La presencia de exámenes estandarizados de carácter nacional en países americanos y europeos

Según el mapeo, 36 países tienen un examen aplicado a estudiantes de enseñanza secundaria que cubre todo el territorio nacional. En la tabla 3 se indican los nombres de estos casos y los exámenes estandarizados con sus respectivas siglas.

Tabla 3. Países con exámenes estandarizados de carácter nacional y sus siglas

Países de América	Exámenes estandarizados	Siglas
México	Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior	EGREMS
	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior	EXANI-II
Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Venezuela	Prueba de Aptitud Académica	PAA
Antigua y Barbuda, Barbados, Belice, Dominicana, Granada, Guyana, Jamaica, Santa Lucía, San Cristóbal y Nieves, San Vicente y las Granadinas, Surinam, Trinidad & Tobago	Caribbean Secondary Education Certificate	CSEC
República Dominicana	Pruebas Nacionales	-
Nicaragua	Bachillerato por Madurez	-
Chile	Prueba de Selección Universitaria	PSU
Ecuador	Examen Nacional para la Educación Superior	ENES
	Ser Bachiller	-
Paraguay	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo	SNEPE

Tabla 3

(Continuación)

<i>Paises de América</i>	<i>Exámenes estandarizados</i>	<i>Siglas</i>
Uruguay	Aristas	-
Brasil	Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
<i>Paises de Europa</i>	<i>Exámenes estandarizados</i>	<i>Siglas</i>
Portugal	Exame Final Nacional	-
Alemania	AbiturPrüfung	ABI
Andorra	Prova Oficial de Batxillerat	POB
España	Selectividad	-
Francia	Baccalauréat Général	BAC
Luxemburgo	Examen de fin d'études secondaires	EFDS
<i>Países Bajos</i>	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs	HAVO
	Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs	VWO
Inglaterra, Irlanda del Norte, Gales	General Certificate of Secondary Education	GCSE

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 3, se advierte que, debido a las relaciones políticas y culturales presentes en América, la distribución de países que aplican pruebas estandarizadas a estudiantes de secundaria cubriendo todo el territorio nacional aparece en distintas proporciones: 17 en Centroamérica, 8 en América del Sur y 1 en América del Norte.

Con base en la tabla 3, se identifican 12 países que aplican el mismo examen denominado Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC). Una característica central de este examen es la palabra “certificación”, lo que indica que se le usa como mecanismo para evaluar y dar fe del rendimiento académico del estudiante al finalizar la escuela secundaria. Es un examen con tres esquemas de competencia: básico, general y técnico; y suele evaluar los conocimientos, habilidades y aptitudes al finalizar la secundaria. Una vez aprobados, los estudiantes adquieren un certificado que los habilita para ingresar en el mercado laboral con una calificación técnica (Trinidad & Tobago, 2021). Los resultados del CSEC son decisivos para que los estudiantes puedan inscribirse en la educación superior en función de los puntajes que obtuvieron.

En países de Europa, como Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, el examen General Certificate of Secondary Education (GCSE) proporciona una calificación académica. Cada GCSE presenta una materia específica e independiente que califica al estudiante respecto a si ha alcanzado el nivel requerido de habilidades, conocimiento y comprensión. El elemento en común del CSEC y el GCSE, además del idioma inglés, es su propósito de certificar y habilitar a los estudiantes para ingresar a la educación superior.

Esta misma lógica de exámenes que generan certificados de calificación está generalizada en los países europeos. En el sistema de evaluación alemán,



el examen AbiturPrüfung (ABI), y en Luxemburgo, el Examen de fin d'études secondaires (EFDS), son mecanismos para certificar a los estudiantes que han terminado la escuela secundaria, y también ofrecen una calificación general para el ingreso a la universidad (Eurydice, 2010; Ucas, 2014). En todos estos casos, a los estudiantes se les otorga un diploma de finalización de la enseñanza secundaria, brindándoles la posibilidad de acceder a la educación superior universitaria y/o técnica profesional.

También se identificaron exámenes que no consideran la certificación como un aspecto central de sus evaluaciones, sino que su objetivo es ofrecer una calificación acorde a las competencias desarrolladas al concluir la enseñanza secundaria. Se trata de la Prova Oficial de Batxillerat (POB) en Andorra, el Baccalauréat Général (BAC) en Francia y la Selectividad en España. Una vez aprobados, los estudiantes utilizan estos resultados para solicitar una plaza en las universidades de sus países (Selectividad, 2022; Andorra, 2021).

Los exámenes estandarizados de diez países de Europa indican títulos de diversa índole que sirven como una importante herramienta para calificar el desempeño educativo. En consecuencia, cada país busca comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar las prácticas educativas en el aula y/o identificar las necesidades e intereses de los estudiantes a partir de los objetivos propuestos por los sistemas educativos. Con la información que obtienen reorientan la mejora educativa a través de nuevas políticas (Eurydice, 2010).

En seis países de América se realiza la Prueba de Aptitud Académica (PAA). La finalidad de este examen es satisfacer las necesidades académicas y vocacionales de los estudiantes, encaminándolos a ingresar a las universidades, y midiendo al mismo tiempo lo que el estudiante es capaz de hacer con los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria (College Board, 2014). En Portugal, el Exame Final Nacional parece cumplir los mismos objetivos que la PAA, al ser un incentivo para que los estudiantes completen la escuela secundaria, aunque también es un requisito para acceder a las universidades (Portugal, 2022).

Otros enfoques fueron observados en las Pruebas Nacionales de República Dominicana, las cuales se realizan con fines de promoción escolar (Morales-Romero, 2015). El Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SENEPE) en Paraguay, por otra parte, funciona de modo similar, pues utiliza sus resultados para orientar y monitorear el desempeño curricular y académico de los estudiantes con la meta de formular políticas educativas. En ambos exámenes, los puntajes se utilizan como indicadores de comparación de desempeño entre escuelas o como herramienta para estadísticas (Morales-Romero, 2015).

De acuerdo con la tabla 3, existen países con dos pruebas estandarizadas para estudiantes de secundaria en todo el territorio nacional. Es el caso de México con el Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior

(EGREMS) y el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II); el de Ecuador con el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) y Ser Bachiller; y Países Bajos con el Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO) y el Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs (vwo). La característica principal de EGREMS, HAVO y Ser Bachiller es diagnosticar el nivel de dominio de los estudiantes, evaluando las habilidades y competencias alcanzadas al finalizar la secundaria, pero también funcionan como herramienta preparatoria y de acceso a la formación profesional. Por su parte, EXANI-II, ENES y VWO evalúan competencias académicas y conocimientos específicos, y brindan a los estudiantes la oportunidad de cursar estudios superiores (Ceneval, 2014; Ecuador, 2014; Oco, 2019).

Cuando nos enfocamos en exámenes que presentan más particularidades que elementos en común, identificamos tres: Aristas, Bachillerato por Madurez, y Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Los resultados de Aristas en Uruguay se discuten con padres, docentes, directivos y estudiantes, y sirven de insumo para reflexionar y generar nuevas posibilidades para el diseño de futuras políticas educativas (INEEd, 2016). La información que se logra a través de Aristas se usa para captar lo que el alumno aprendió y lo que el docente se propuso enseñar en el sistema educativo uruguayo (INEEd, 2018).

En Nicaragua, el Bachillerato por Madurez es un examen destinado al aprendizaje autodidacta. Los estudiantes de secundaria tienen la opción de asistir a clases en casa o en una institución educativa y luego presentar el examen. Esta alternativa les permite elegir lo que mejor se ajusta a su realidad y disponibilidad horaria.

En Brasil, el ENEM, aunque similar a otros exámenes en cuanto a habilitar el ingreso a la educación superior a través de programas nacionales como el Sistema Único de Selección (Sisu y Prouni), ha incentivado la sustitución de evaluaciones por institución (pruebas de ingreso) y representa una estrecha articulación entre enseñanza secundaria y universidad (Schneider, 2013; Bergamin & Montero, 2014; Marques *et al.*, 2020).

En el conjunto de los países americanos, donde la educación básica es prácticamente universal (Preal, 1998), las reformas educativas hechas a la educación secundaria se vinculan a exámenes estandarizados que se entrelazan directamente con el proceso de aprendizaje, corroborando una práctica de cambios y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

De acuerdo con la evidencia, la aplicación del mismo examen en los países del Caribe se relaciona con los acuerdos existentes con la Comunidad del Caribe (CARICOM), en cooperación con las excolonias europeas. Esta unión busca impulsar el desarrollo de políticas educativas mediante exámenes estandarizados que se aplican a estudiantes de secundaria en todo el territorio de un país determinado.



Según Ferrer (2006), los exámenes estandarizados existentes en los países de América Latina y el Caribe tienen como objetivo regular el ingreso a los cursos de educación superior y/o evaluar el impacto de la mejora educativa en la educación pública. Son características similares a las de los mismos exámenes de países europeos (Eurydice, 2010).

Periodos de implementación de exámenes estandarizados en países de América y Europa

Cada examen, desde su primer año de implementación, ha pasado por reformulaciones destinadas a mejorar las políticas de evaluación. Estas reestructuraciones representan intentos de mejorar la calidad del proceso de evaluación de los sistemas educativos, y de convertirse en los elementos principales de las políticas educativas (Werle, 2011).

La tabla 4 indica el año en que se implementaron por primera vez los exámenes en América y Europa. Se visualiza que el recorrido de las políticas de evaluación no ha seguido la misma lógica en los dos continentes.

Tabla 4. Año de implementación de exámenes estandarizados en países de América y Europa

<i>Exámenes de América</i>	<i>Año de implementación</i>
PAA	1964
CSEC	1979
Pruebas Nacionales	1992
EGREMS e EXANI-II	1994
SNEPE	1996
ENEM	1998
Bachillerato por Madurez	2001
PSU	2003
ENES y Ser Bachiller	2012
Aristas	2018
<i>Exámenes de Europa</i>	<i>Año de implementación</i>
ABI	1788
BAC	1808
HAVO y VWO	1968
Selectividad	1986
GCSE	1988
EFDS	2006
Exame Final Nacional	2008
POB	2010

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 muestra que la prueba estandarizada más antigua que se aplicó para enseñanza secundaria en un territorio nacional se realizó en el continente europeo. Alemania fue la primera en aplicar el ABI, en 1788, en un intento de restringir el acceso a sus instituciones de educación superior (Klar, 2021).

En 1808, en Francia se aplicó por primera ocasión el BAC, instrumento enfocado en calificar a escuelas y certificar a los estudiantes que estaban terminando su educación secundaria. Con su resultado del examen, los estudiantes visualizaban una oportunidad para construir y/o definir un proyecto formativo, y abrirse a diferentes caminos de actividad profesional (Francia, 2021).

Casi un siglo después del inicio de las pruebas estandarizadas en Europa, específicamente en la década de 1960, se implementaron tres exámenes adicionales: el PAA, que involucraba a seis países de América, y el HAVO y el VWO en los Países Bajos (Europa). En 1964 se aplicó la Prueba de Aptitud Académica experimentalmente. En la actualidad, este examen evalúa las competencias y conocimientos académicos requeridos al final de la educación básica, cubriendo el proceso de selección garantizado por la Ley nº 7.600/1996 de Costa Rica, que comenzó a ofrecer oportunidades para acceder al nivel universitario (College Board, 2014; Hidalgo, 2011). Además, desde sus inicios, la PAA se ha desarrollado para predecir, junto con otros criterios, el éxito en el primer año de educación superior.

En Países Bajos, con la elaboración de los exámenes HAVO y VWO, en 1968, se marcó un cambio en la estructura de la educación secundaria al que se conoce como Mammoth Act. Con esto, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir un tipo de educación técnica y/o superior para continuar su formación (Eurydice, 2005). El objetivo de las reformas en este nivel de escolar es mejorar la conexión de la educación secundaria y superior con el mercado laboral.

Años después, en 1979, se realizó por primera vez el examen CSEC en doce países de América, con la inscripción de al menos 30 276 candidatos (cxc, 2012). En 1980, los resultados del examen (notas I y II) ya eran reconocidos como equivalentes a las notas GCE O'Level A, B y C de la University of the West Indies Occidentales y la Universidad de Guyana, así como por la Joint Matriculation Board de Reino Unido. Con más de cuarenta años de existencia, el CSEC ha ido mejorando en varias materias y, en consecuencia, el organismo responsable de su elaboración pasó a dar servicios a gobiernos e instituciones como consultoría, buscando mejores resultados de los estudiantes en el examen (cxc, 2012).

El final de la década de 1980 estuvo marcado por la aparición de otros dos exámenes en Europa, nos referimos a Selectividad y GCSE. La Selectividad, o Pruebas de Acceso a Estudios Universitarios (PAU), se aplica desde 1986 en España y se convirtió en un requisito para el ingreso al bachillerato y universidades públicas. Desde 2010, se realiza anualmente mediante seis pruebas escritas en



dos fases. En la primera se evalúan los conocimientos generales sobre gramática, literatura española y modalidades afines al curso requerido. En la segunda (específica), el alumno puede elegir las materias en las que desea ser evaluado.

El General Certificate of Secondary Education (GCSE), introducido en los países del Reino Unido en 1988, unificó los dos exámenes que hasta ese momento existían: el General Certificate of Education Ordinary Level y el Certificate of Secondary Education. Con esta reconfiguración, la evaluación de los estudiantes comenzó a darse a través de una combinación de enseñanza y examen final (Oxford, 2021). A diferencia de la Selectividad de España, que abarca diferentes materias, las calificaciones del GCSE son para una materia escolar en específico. Esto indica características que aproximan el GCSE con el CSEC aplicado en los países americanos, ya que se basan en generar clasificaciones entre los estudiantes de acuerdo con escalas de desempeño.

La década de 1990 estuvo marcada por el surgimiento significativo de exámenes estandarizados en los países americanos (tabla 4): Pruebas Nacionales en la República Dominicana (1992), EGREMS y EXANI-II en México (1994), SNEPE en Paraguay (1996) y ENEM en Brasil (1998).

Las Pruebas Nacionales de República Dominicana se comenzaron a aplicar en 1992. De acuerdo con el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), sus objetivos son: a) producir estadísticas evaluativas del sistema educativo del país; b) proporcionar información que explique el estado de la calidad educativa, y c) gestionar la calidad de la educación vinculada a la pertinencia, eficiencia y equidad para establecer incentivos al estudio. Además, las Pruebas Nacionales tratan de mantener un referente que funcione como marco de conocimiento social, cultural, científico, analítico e integral necesario para enfrentar los desafíos de la educación nacional (MINERD, 2022).

En cuanto a los mexicanos EGREMS y EXANI-II creados en 1994, el primero es obligatorio desde 2012 para estudiantes de secundaria, y está diseñado para medir el nivel de comprensión de los estudiantes. Es un examen de 225 preguntas de opción múltiple que requiere seis horas para completarse (IQAS, 2015). Por su parte, el EXANI-II es el examen principal y requisito común entre todas las instituciones que exigen el título de bachiller (tecnológico general o técnico profesional-licenciatura). La implementación de los exámenes de ingreso ha reducido la práctica basada en cuotas en el país y disminuido los requisitos públicos de elegibilidad; en consecuencia, esto ha beneficiado a las instituciones de educación superior privadas que pretenden atraer cada vez más a candidatos con altos puntajes de los grados EXANI-II (IQAS, 2015).

En Paraguay, el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) se realizó por primera vez en octubre de 1996. Inicialmente, se eligió una muestra de cobertura de la evaluación considerando los propósitos, la via-

bilidad financiera y el intento de reducir la posible resistencia de los docentes. Según Lafuente (2009), el SNEPE se inició con el uso de la teoría clásica y desde 2004 incorpora la teoría de respuesta al ítem. El cambio de enfoque se debió a los avances en la evaluación, la formación de técnicos nacionales y, sobre todo, a la expectativa de un mejor aprovechamiento de los resultados para orientar el aprendizaje. Así, se corresponden con la estructura del currículo nacional por competencias y evaluación de los aprendizajes (Lafuente, 2009).

En 1998, se implementó el ENEM en Brasil con el propósito de evaluar el desempeño de los estudiantes al final de la enseñanza básica (Brasil, 2018). Entre los cambios ocurridos en ese examen a lo largo de más de veinte años de existencia, se destaca su reconfiguración a partir del Plan Nacional de Educación, Ley nº 13.005, de 25 de junio de 2014, que presenta como estrategias: a) universalizar el ENEM, basándose en la matriz de referencia que establece los contenidos curriculares de la educación secundaria y las técnicas estadísticas y psicométricas; b) promover políticas educativas para la educación básica, así como certificar la evaluación y permitir la medición de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, y c) generar métricas de clasificación y proponer criterios de acceso a la educación superior (Marques *et al.*, 2020).

El cambio de siglo ha atestiguado la intensificación de nuevas políticas nacionales de evaluación en países americanos y europeos con la aplicación de al menos ocho exámenes en siete países. El primero es el Bachillerato por Madurez, en Nicaragua, creado en 2001, a través del cual los estudiantes matriculados en la escuela secundaria tienen la posibilidad de participar en el programa Dual-Certification, que otorga un segundo certificado emitido por la Woodbridge Homeschool, con sede en California, Estados Unidos (Nicaragua, 2004).

En Chile, con la implementación de la nueva estructura curricular en 2003, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) se oficializó como el principal instrumento para definir el ingreso a la educación superior en el país. Anteriormente, la prueba solo consistía en medir las habilidades cognitivas (Demre, 2016).

Desde 2006, por otro lado, los estudiantes de secundaria en Luxemburgo deben tomar el Examen de fin d'études secondaires (EFDS) en verano. Este instrumento tiene dos posibilidades de aplicación, una en verano y otra en otoño. Los candidatos que practiquen deporte o música en un nivel superior pueden acogerse a lo dispuesto en el Reglamento Gran Ducal de 10 de diciembre de 1998, relativo a medidas especiales y disposiciones relativas a los criterios de promoción de los alumnos de secundaria. Si no pueden asistir a las pruebas de verano por motivos reconocidos por el comisario, están autorizados a presentar su primera sesión durante el otoño (Luxemburgo, 2022).

En Portugal, el Exame Final Nacional se aplica anualmente desde 2008. Consiste en una evaluación de diferentes propósitos según los intereses de los

estudiantes de secundaria (aprobar una materia o mejorar la clasificación final de la materia). Una particularidad de este examen es que los estudiantes que lo presentan cuentan con la posibilidad de elegir solo materias de la prueba para efectos de su admisión en la educación superior (Portugal, 2022).

En 2010, casi un centenar de alumnos de segundo de secundaria de Andorra participaron por primera vez en la Prova Oficial de Batxillerat (POB), puesta en marcha después de que el Estado español decidiera suprimir la Selectividad para extranjeros y el gobierno de Andorra firmara un acuerdo para aprobar su propio examen que daría acceso a las universidades españolas. La principal diferencia con la Selectividad es que la POB incluye exámenes orales, lo que lo hace equivalente a los exámenes BAC de Francia.

A partir de 2012, el ecuatoriano Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) promueve el acceso a la educación superior. El antecedente es que no existía un dispositivo democrático y el proceso estaba determinado por sobornos y evaluaciones que no correspondían a los estándares académicos (Ecuador, 2016). Durante este mismo periodo se implementó en el país el programa Ser Bachiller, cuyo objetivo es lograr que los estudiantes que finalizan la escuela secundaria obtengan certificación y calificaciones.

En 2015, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) inició las tareas de diseño e implementación de Aristas en Uruguay. El primer diagnóstico nacional en educación primaria se realizó en 2017 y en educación secundaria en 2018. A partir de entonces, cada tres años Aristas genera, analiza y presenta evidencia sistemática sobre las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los estudiantes, la organización y clima laboral escolar, convivencia y participación, habilidades socioemocionales, oportunidades de aprendizaje y desempeño de los estudiantes en lectura y matemáticas (INEEd, 2018).

Según la tabla 4, no parece existir una relación directa en función de la creación de los exámenes, ya que no aparecen en la misma proporción a lo largo de las décadas. Se nota que hubo un surgimiento tardío en los países de América en comparación con los de Europa. Al mismo tiempo, se aprecian amplios intervalos cuando comparamos los exámenes europeos donde son de casi veinte años hasta la aparición de un nuevo examen (1968, 1986, 2006), similarmente a lo que acontece en los países americanos (1964, 1979, 1992).

Los agentes que elaboran las pruebas estandarizadas y su naturaleza jurídica

En este apartado analizamos los agentes responsables de la gestión —elaboración, lineamientos de aplicación y producción de informes— de los exámenes

estandarizados en América y Europa, así como su naturaleza jurídica: multinacional, internacional y/o nacional (tabla 5).

Entendemos que los agentes multinacionales suelen tener instaladas organizaciones no gubernamentales en diferentes países, cuya misión principal es determinar las políticas de evaluación. Estos agentes utilizan pruebas estandarizadas en contextos macro, como una política educativa basada en el principio de la globalización. El agente responsable del examen se encuentra en un país diferente a aquel en el que se aplica. Por otro lado, los agentes nacionales suelen ser sectores públicos del propio gobierno u organismos privados contratados, pero que con sede en donde se realiza el examen.

Tabla 5. Exámenes en América y Europa: agentes responsables y naturaleza jurídica

<i>Exámenes de América</i>	<i>Agente responsable</i>	<i>Naturaleza jurídica</i>
EXANI-II y EGREMS	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval)	Nacional
Aristas	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)	
SNEPE	Ministerio de Educación y Ciencias	
ENEM	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)	
ENES y Ser Bachiller	Instituto nacional de Evaluación Educativa (INEE)	
PSU	Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (Demre)	
Bachillerato por Madurez	Ministerio de Educación	
Pruebas Nacionales	Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD)	
PAA	College Board	Internacional
CSEC	Caribbean Examinations Concil (CXC)	
<i>Exámenes de Europa</i>	<i>Agente responsable</i>	<i>Naturaleza jurídica</i>
ABI	Sekretariat der Ständig en Bildungsministerkonferenz der Bund es ländere der Bundes republik Deutschland	Nacional
BAC	Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse et des Sports	
EFDS	Ministère de l'Éducation Naationale, de l'Énfance et de la Jeunesse	
POB	Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior	
Selectividad	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España	
HAVO e VWO	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap	
Exame Final Nacional	Instituto de Evaluación Educativa (IAVE)	
GCSE	Assessment and Qualifications Alliance (AQA) Council for the Curriculum, Examinations & Assessment (CCEA) Welsh Joint Education Committee (WJEC)	Multinacional

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 5, de los 21 exámenes estandarizados aquí analizados, 19 son administrados por agentes nacionales, 2 por internacionales (PAA y GCSE) y un caso por una multinacional (GCSE). Destaca la presencia de los ministerios de educación de los respectivos países para asumir la gestión de sus exámenes (9), seguidos de los institutos (5) y agentes de evaluación específicos



vinculados al sector público como los centros (2), departamentos (1) y secretarías de educación (1).

Los exámenes gestionados por los ministerios de educación incluyen tres países de América y cinco de Europa: SNEPE (Paraguay); Bachillerato por Madurez (Nicaragua); Pruebas Nacionales (República Dominicana); BAC (Francia); EFDS (Luxemburgo); POB (Andorra); Selectividad (España); HAVO y VWO (Países Bajos).

El Ministerio de Educación de Paraguay, a través del examen SNEPE, produce información sobre los avances de la reforma de su sistema educativo relacionados con el rendimiento académico y la construcción de un diagnóstico basado en resultados de aprendizaje, a fin de mejorar la calidad institucional, y hacer crecer el número de alumnos participantes. Si bien este agente es de carácter nacional, también supervisa programas y políticas en comparaciones internacionales de sistemas educativos (Lafuente, 2009).

En Nicaragua, cuando los estudiantes terminan la escuela secundaria después de tomar la prueba de Bachillerato por Madurez, deben realizar un pago al Ministerio de Educación para obtener el certificado de bachillerato, el cual se puede presentar al solicitar un empleo y en donde se le tome como requisito; adicionalmente, este certificado suele utilizarse para ingresar a la universidad (Nicaragua, 2004).

Según Morales-Romero (2015), las Pruebas Nacionales que realizan los estudiantes de secundaria en República Dominicana las gestiona el Departamento de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación. A través de esta evaluación, el gobierno pretende cumplir con las políticas que involucran estándares claros de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorearlos y así obtener información sobre las diferencias en el desempeño de los estudiantes (Morales-Romero, 2015).

El Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports de Francia ha sido el responsable de diseñar y gestionar el examen BAC como política educativa del gobierno francés. Las características de este agente incluyen: responsabilidad, elaboración e implementación de la política gubernamental para los estudiantes de secundaria dentro y fuera del ámbito escolar, con acceso al conocimiento y desarrollo docente a nivel nacional (Francia, 2021).

El Ministerio de Educación Nacional de Andorra se ha basado en proyectos educativos tomando como referencia los organismos internacionales encargados de gestionar las evaluaciones de los colegios extranjeros, con la finalidad de que los colegios de esa nación sean reconocidos académica y profesionalmente en el extranjero (Andorra, 2021). Como una forma de monitorear este progreso, realiza anualmente el examen POB.

Por su parte, en Luxemburgo, el examen EFDS ha ayudado al gobierno nacional a monitorear y evaluar las políticas educativas, con el fin de garantizar la coherencia del sistema educativo del país (Luxemburgo, 2022).

La Selectividad, que permite el acceso a las universidades públicas y privadas, tuvo un cambio de formato por parte del gobierno español en 2020, reduciéndola de dos a una sola prueba compuesta por más preguntas que integran los contenidos de todas las materias (Selectividad, 2022).

En Países Bajos, el Ministerio Nacional de Educación aplica los exámenes HAVO y VWO, mismos que los estudiantes deben cumplimentar a lo largo de los años mientras estén en la escuela secundaria, lo que requiere una actitud activa de trabajo y buena motivación. A partir del cuarto grado, la elección del estudio recibe mucha atención, y la escuela comienza a apoyar a los estudiantes de varias maneras, por ejemplo, organizando un programa de formación de corta duración para aquellos con dificultades para decidir un perfil profesional que se les puede exigir en los exámenes (Países Bajos, 2007).

Los exámenes realizados por agentes vinculados a institutos, como se advierte en la tabla 5, involucran a tres países americanos y uno europeo: Aristas (Uruguay), ENEM (Brasil), ENES y Ser Bachiller (Ecuador) y Exame Final Nacional (Portugal).

En Aristas, el INEEEd uruguayo es un agente que evalúa la calidad de la educación en todos sus niveles con el fin de: a) buscar información que contribuya al derecho de los estudiantes a una educación de calidad; b) publicitar el cumplimiento de los objetivos; c) promover la producción de conocimiento sobre los procesos de evaluación; d) proporcionar información sobre el aprendizaje de los estudiantes; e) proponer criterios y modalidades en los procesos de examen en los niveles educativos; f) asesorar al Ministerio de Educación y Cultura y a la Administración Nacional de Educación Pública para la participación de esta en organismos internacionales de evaluación, y g) contribuir con entidades públicas o privadas vinculadas a la educación en todos los niveles (INNEEd, 2021).

En Brasil, el INEP es la institución responsable de administrar el ENEM. Su actuación incluye brindar métricas para las políticas públicas dirigidas a incentivar la producción de espacios que ofrezcan a los estudiantes las condiciones para acceder a una educación de calidad (Marques *et al.*, 2020). El INEP también ha sido responsable de evaluaciones en otras instancias político-administrativas, como estados y municipios brasileños. Sus actividades incluyen evaluaciones y exámenes educativos; encuestas estadísticas e indicadores educativos, y gestión del conocimiento y estudios educativos (Brasil, 2020).

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), agente responsable de los exámenes ENES y Ser Bachiller, existe una política de acción que,



en la práctica, se realiza en conjunto con el Ministerio de Educación y Formación Profesional para el sistema educativo en Ecuador. Además, dicho instituto coordina el desarrollo de los exámenes y lleva a cabo las tareas necesarias para su preparación (INEE, 2021). En cuanto a la naturaleza de este ministerio, es del ámbito nacional, lo que permite que sus resultados sean conocidos en todas las regiones, con la participación de las entidades educativas federales y estatales.

En el sistema educativo portugués, el IAVE, reconocido por su independencia técnica y profesional en el ejercicio de sus funciones, ha sido el principal responsable de la gestión del Exame Final Nacional. Este agente tiene la función de promover la mejora del sistema educativo mediante la contribución a su calidad, eficacia y eficiencia, y buscando alianzas con los servicios y órganos del Ministerio de Educación cuya actividad está relacionada con la docencia y la formación profesional de esta (IAVE, 2022).

Otros agentes de carácter nacional, responsables de los exámenes estandarizados en la educación secundaria en los países americanos y europeos, incluyen otros sectores públicos y privados. En este caso se destacan los departamentos de evaluación (PSU y PAA), centros de evaluación (EXANI-II y EGREMS) y secretarías de educación (ABI).

En Chile, la Prueba de Selección Universitaria (PSU) se aplica desde 2003. En la práctica es un sustituto de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que se utilizó en Chile entre 1966 y 2002 (Demre, 2016). Recientemente, la PSU se encuentra en transición hacia la Prueba de Acceso a Educación Superior (PAES), proceso que se estableció a partir de 2022 (Demre, 2023). La PSU fue administrada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (Demre) de la Universidad de Chile, por mandato del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Los resultados de los alumnos en el examen son utilizados por universidades chilenas pertenecientes a dicho consejo y por universidades privadas.

En el EXANI-II y EGREMS, el agente Ceneval, como responsable de preparar y organizar estos exámenes, trabaja con la idea de que son instrumentos para evaluar conocimientos, habilidades y competencias, así como para analizar y difundir sus resultados (Ceneval, 2014). Una de sus características es que permite la evaluación en dos vertientes: ingreso y egreso de estudiantes en educación media y permite pruebas de admisión en instituciones de educación superior. El Ceneval desarrolla y prepara estudiantes para recibir la certificación y ser convalecidos en todas las universidades de México, lo que hace posible una evaluación estándar para estudiantes de secundaria con alcance en nacional.

En Alemania, la Secretaría de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación se encarga de preparar y gestionar el AbiturPrüfung (ABI). La atribución de esa secretaría incluye la organización del sistema educativo de los niveles

básica y superior, más los asuntos culturales del país. Hay que destacar que los estados federales alemanes son autónomos en cuanto a garantizar la uniformidad, los estándares de calidad certificados en escuelas, la formación profesional y universidades, y de promover la cooperación entre instituciones culturales, educativas y científicas, en conjunto con el gobierno federal (Alemania, 2015).

Llama la atención en la tabla 5 que en los países americanos donde se realizan los exámenes PAA y CSEC, y en Europa donde se aplican los GCSE, los agentes responsables de un mismo examen están presentes en diferentes países. Hay indicios de que ello esté vinculado a objetivos políticos de cooperación entre naciones para lograr la consolidación de su examen y, al mismo tiempo, permitir el tránsito de estudiantes en niveles educativos posteriores al bachillerato, utilizando la calificación o certificación obtenida por el examen que se administra en más de un país.

De los agentes internacionales destacados en la gestión de las evaluaciones destinadas a estudiantes de secundaria en países americanos, sobresalen el College Board y el Caribbean Examinations Council (cxc). El College Board, creado para ampliar el acceso a la educación superior, ha sido el responsable del examen PAA. De naturaleza jurídica internacional, está constituido por una asociación de docentes universitarios y secundarios de Estados Unidos, quienes asumen dos funciones principales: propiciar debates relacionados con la admisión a la universidad, y el acceso a los mismos con el fin de diseñar y administrar el examen, cuyos resultados se informan a las universidades (White, 2015). Actualmente, el College Board se encarga de preparar a los estudiantes que participan en el PAA con miras a ser admitidos en los estudios universitarios mediante programas propios que se ofertan en los países que practican este tipo de evaluación: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá y Venezuela (College Board, 2014).

Para los países americanos que aplican el examen CSEC, el cxc es el responsable de brindar certificaciones educativas en 16 países del Caribe y territorios de la Comunidad Británica de habla inglesa que mantienen convenios con los gobiernos participantes de la CARICOM. El cxc elabora y produce los informes basados en los resultados que los estudiantes obtienen en el Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC) (Barbados, 2012). Por su naturaleza jurídica, se observa la influencia del cxc en más de un país, lo que le otorga el estatus de agente reconocido internacionalmente que ha logrado construir una red de países que contratan sus servicios materializados en el CSEC (Caricom, 2021).

Respecto a los exámenes estandarizados en Europa, según la tabla 5, un conjunto de agentes preparan y gestionan el GCSE (AQA, CCEA y WJEC), lo que los ubica como agentes de carácter jurídico multinacional. Juntos llevan a cabo actividades en países del Reino Unido, y presentan los resultados de ese instru-



mento como elementos extremadamente importantes en la vida de los estudiantes, ya que influyen en la posibilidad de ser admitidos en universidades y también aparecerán en sus planes profesionales países como Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (IDP, 2021).

Específicamente, la AQA se responsabiliza de preparar el GCSE. El CCEA, además de ayudar en el diseño del examen, supervisa el plan de estudios y el proceso de solicitud del GCSE. Mientras que el WJEC se encarga de proporcionar las calificaciones de los estudiantes a las instituciones que brindan apoyo experto a las escuelas y universidades de Inglaterra, Irlanda del Norte y Gales (Gales, 2020). Aunque las tres son instituciones independientes, sus calificaciones y programas están regulados por el gobierno de Reino Unido, presente en el sistema de exámenes públicos de Inglaterra y Gales (Theallpapers, 2020).

En este sentido, se ha identificado que existen convenios entre los países del Reino Unido y el territorio del Caribe, con el propósito de unificar el sistema de evaluación educativa mediante la creación de los exámenes PAA, GCSE y CSEC, respectivamente. En al menos dos de ellos (GCSE y CSEC) hay similitudes en varios aspectos: la nomenclatura utilizada; el idioma inglés; se realizan en serie (cada año de bachillerato); sirven como habilitación y certificación del estudiante para el acceso a la educación superior al finalizar la escuela secundaria; amplían el universo de admisiones en universidades de Reino Unido y países del Caribe (Ucas, 2014).

En Brasil, por ejemplo, se indica la posibilidad de insertar esta política de evaluación en serie para el ENEM. De acuerdo con la Ordenanza nº 458 (Brasil, 2020), uno de los propósitos del Ministerio de Educación es establecer el ENEM serial al final de cada año de enseñanza secundaria, con el objetivo de brindar mayor flexibilidad en la información sobre la enseñanza secundaria brasileña.

Entendemos que los agentes encargados de los exámenes estandarizados en los países de América y Europa, cuando no pertenecen a instancias gubernamentales, son instituciones contratadas por los gobiernos nacionales. Así, estos exámenes conducen a comprender cómo se presentan las competencias evaluativas en el desarrollo de las políticas educativas implementadas y en el establecimiento de metas futuras.

La estructuración de los sistemas educativos en los países americanos y europeos no sigue la misma lógica, pues representan un espacio de diferentes ideas y acciones encaminadas a la toma de decisiones sobre las organizaciones y normas de los sistemas educativos, a partir de su contexto histórico y cultural.

En un intento por esclarecer las transformaciones en la educación, en el contexto de América y Europa, es necesario considerar que el accionar de los gobiernos actuales en los sistemas educativos presenta “[...] instrumentos de legitimación del poder en muchos países” (Verhine & Freitas, 2012, p.16). A

su vez, indican influencias sobre sus prácticas y propósitos en diferentes instituciones (Novaes, 2002).

En general, se demuestra que hay similitudes entre sistemas educativos, a saber: a) su función principal es asegurar el equilibrio, coherencia y transformación del sistema, y b) la comprensión y elaboración de reglas que orienten su funcionamiento y significados, y dónde se da la lógica de la acción (Barroso, 2003).

Conclusiones

En este artículo, además de conocer sobre la historia de las pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes de secundaria en países de América y Europa, hemos buscado compararlas para comprender las formas de organización, estructuras y finalidades que las sustentan. Para ello, hemos analizado sus características principales, las fechas en que se implementaron por primera vez, los responsables de su gestión (elaboración, aplicación y producción de resultados) y la naturaleza jurídica de los agentes que las gestionan.

Con esta base, se han identificado 21 exámenes estandarizados presentes en 36 países. Al establecer comparaciones entre ellos, se advierten ciertos elementos similares relacionados con las características educativas, en particular en lo que se refiere a la oportunidad que tiene el estudiante de continuar estudiando en modalidades conocidas como educación media superior, formación técnica y carreras de grado en educación superior (Luxemburgo, 2020; Campos, 2021; Andorra, 2022; Bosch, 2020).

Los exámenes actuales parecen seguir dos lógicas distintas. Por un lado, su objetivo tradicional es certificar el desempeño individual de los alumnos y, por otro, pretenden controlar y monitorear el sistema educativo en su conjunto. En este segundo caso, las pruebas estandarizadas se enfatizan cada vez más como una herramienta importante para los sistemas educativos, en detrimento de ser una condición necesaria para planificar y dirigir las reformas educativas en los diferentes países. Es claro que este tipo de evaluación aporta información útil y sirve de parámetro de comparación con otras realidades (Billing, 2004).

En la articulación entre la organización del sistema educativo en América y Europa, estas medidas corresponden, en general, a la orientación de los organismos financieros internacionales, como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y el Banco Interamericano de Desarrollo. Hay indicios de que estos brindan vías para que sus recomendaciones sean incorporadas a las políticas educativas de cada país, de modo que se mejore y perfeccione el sistema educativo, considerando las particularidades de las diferentes instituciones que se desempeñan en este ámbito.

Al comprender estas transformaciones que involucran el proceso educativo en países de América y Europa con relación a los exámenes estandarizados aplicados a estudiantes de secundaria en la totalidad de un país determinado, es importante resaltar que la participación de los países en estos exámenes es fundamental para la sistematización de las políticas educativas, en especial para la educación secundaria. De esta manera, se observa, a partir de las propuestas de los exámenes estandarizados, que se asumen distintas intenciones en los países analizados: ser una herramienta para ayudar en la evaluación de las prácticas pedagógicas de la escuela; evaluar el aprendizaje de los estudiantes, y posibilitar el acceso a la universidad y/o al campo profesional.

Destaca también la existencia de políticas articuladas para la movilización de intereses entre los países del Caribe con los del Reino Unido, en especial compartiendo los aspectos culturales que componen sus exámenes (GCSE y CSEC). En este sentido, se busca potenciar el desarrollo macroeconómico de la región en su conjunto, al tiempo que se mitigan los problemas estructurales y organizativos para la formulación de políticas educativas en las naciones más pobres.

En relación con el PAA aplicado en países de América, su gestor presenta como característica la universalización del sistema de evaluación en los que forman parte de este examen. Esta articulación puede estar asociada a la intención de expandir el examen a los países americanos buscando la consolidación, reconocimiento y unificación de las políticas de evaluación del sistema educativo. Esta iniciativa pretende establecer metas y prioridades de intervención en distintas realidades y permitir que los países involucrados puedan dialogar a partir de sus resultados en pro de la mejora educativa.

En Europa, destacan los exámenes HAVO y VWO, los cuales son elegidos por los estudiantes de acuerdo a su área de interés para continuar sus estudios en etapas posteriores. El primero considera la formación profesional, y el segundo, la educación superior enfocada a la investigación. El diploma HAVO se utiliza a menudo como requisito para la admisión a cursos de formación profesional, y el diploma VWO es condición para acceder a los cursos universitarios, en especial aquellos orientados a la investigación.

En general, identificamos que los exámenes estandarizados aplicados a estudiantes de secundaria con alcance nacional en países de América y Europa se basan en intenciones diversas. Cada sistema educativo utiliza sus propias políticas intentando dinamizar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, sobre todo en lo que se refiere a la obtención de información en la etapa final de la educación básica. A partir de esto, se identifican los intentos por mejorar los exámenes estandarizados en la medida en que se proponen diagnosticar la calidad educativa y brindar información sobre las competencias adquiridas por los estudiantes al finalizar la enseñanza secundaria.

Finalmente, destacamos la necesidad de futuros estudios dedicados a investigar qué competencias se requieren en los diferentes exámenes aquí analizados. Además, es importante comprender qué materias y contenidos curriculares se han privilegiado en ellos y en qué grado el uso de los datos de estas evaluaciones ha conseguido revertir los índices deficitarios de algunas realidades educativas para esta etapa de la educación básica.

Referencias

- Alemania. (2015). *Zusammenarbeit von Bund und Ländern: bundesministerium für Bildung und Forschung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern_node.html
- Álvarez-López, G., & Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense Educación*, 31(1), 83-93. <https://doi.org/10.5209/rced.61865>
- Andorra. (2022). *Escola andorrana de batxillerat*. <http://adbatx.educand.ad/>
- Andorra. (2021). *Departament de Sistemes Educatius, Ensenyament Superior i Relacions Internacionals*. Govern d'Andorra. <https://www.ensenyamentsuperior.ad/caa-lectorat/69-el-departament/156-departament-de-sistemes-educatius-ensenyament-superior-i-relacions-internacionals>
- Barbados. (2013). *About CXC*. Caribbean Examinations Council. <https://www.cxc.org/about/about-cxc/>
- Barbados. (2012). *Physical Education and Sport Syllabus*. St Michael: Caribbean Examinations Council.
- Bauer, A., Alavarse, O. M., & Oliveira, R. P. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, (41), 1367-1382. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>
- Bergamin, F. M., & Montero, M. F. (2014). Balanço de pesquisas sobre o Enem: considerações sobre a constituição política das avaliações externas. *Roteiro*, 39(2), 391-416.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113-137. <https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000009804.31230.5e>
- P. Mattos Santos, R. Stieg, M. Barcelos, A. Ferreira Neto, W. dos Santos | La presencia de exámenes estandarizados en países de América y Europa | *Perfiles Latinoamericanos*, 33(65) | FLACSO México
doi: dx.doi.org/10.18504/pl3365-012-2025

- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bloch, M. (1998). Para uma história comparada das sociedades europeias. En *História e historiadores* (pp. 119-150). Lisboa: Teorema.
- Bonamino, A. C. (2013). Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? En A. Bauer, B. A. Gatti, & M. Tavares (Orgs.), *Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos* (pp. 43-60). Florianópolis: Insular.
- Bosch, P. (2020). Het Nederlandse onderwijsysteem. *Revista De Regenboog*, (257), 1-9. <https://www.acbh.com.br/estudosnaholanda/sistema-educacional-holandese/>
- Brasil. (2020). *Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2018). *Enem – apresentação*. Brasília: Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf
- Campos, C. O. (2021). *Avaliações de acesso ao ensino superior: um olhar para seis países*. Brasília: Vozes da Educação.
- Caricom. (2021). Caribbean Examinations Council (cxc). Caribbean Community Secretariat. <https://caricom.org/institutions/caribbean-examinations-council-cxc/>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (2014). *Guía del Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior*. México: Ceneval.
- College Board. (2014). *Guía de estudio para presentar la Prueba de Aptitud Académica*. Puerto Rico.
- Creswell, J. W., & Clark, P. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Demarchi Sánchez, G. D. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en la educación en Latinoamérica. *En-Contexto*, 8(13), 107-133. <https://doi.org/10.53995/23463279.716>
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (Demre). (2023). *Informe técnico de las Pruebas de Admisión 2023 PAES regular*. Santiago de Chile: Demre.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (Demre). (2016). *Prueba de Selección Universitaria: características principales y composición*. Santiago de Chile: Demre.

Ecuador. (2016). *El Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) es universal y obligatorio*. Gobierno de la República del Ecuador. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/el-examen-nacional-para-la-educacion-superior-enes-es-universal-y-obligatorio/>

Ecuador. (2014). *Examen Nacional para la Educación Superior: puerta de ingreso a la educación superior pública*. Gobierno de la República del Ecuador. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/examen-nacional-para-la-educacion-superior-puerta-de-ingreso-a-la-educacion-superior-publica/>

Eurydice. (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Madrid: Ministerio de Educación.

Eurydice. (2005). *Het onderwijsysteem in Nederland 2005*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Evers, W. M., & Walberg, H. J. (2002). *School accountability*. Stanford: Hoover Institution Press.

Fernández-González, N., & Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401. <https://doi.org/10.18504/pl2651-015-2018>

Ferrer, G. (2006). *Educational assessment systems in latinamérica*. Washington: Preal.

Francia. (2021). *Éducation physique, pratiques et culture sportives: enseignement de spécialité cycle terminal, voie general*. París: Minitère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.

Gales. (2020). *About WJEC*. WJEC. <https://www.wjec.co.uk/home/about-us/>

Hidalgo, A. M. M. (2011). La prueba de aptitud académica de la Universidad de Costa Rica para aplicantes con necesidades especiales: nuevos desarrollos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1409-4703.

Instituto de Avaliação educativa (Iave). (2022). *Quem somos*. Iave. <https://iave.pt/o-iave/quem-somos/>

IDP. (2021). *Como se preparar para o ensino superior do Reino Unido?* Connect Limited. <https://www.hotcourses.com.br/study-in-the-uk/applying-to-university/como-se-preparar-para-o-ensino-superior-do-reino-unido/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2021). *Aristas*. Montevideo: INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/aristas.html>.



Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2018). *Aristas. Marco general de la evaluación*. Montevideo: INEEd. https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas_MarcoGeneral_v07.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). (2016). *Misión. Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Montevideo: INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/institucional/mision.html>

IQAS. (2015). *International Education Guide: for the assessment of education from Mexico*. Canada: Government of Alberta.

Klar, N. (2021). *Die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung: Informationen für Eltern sowie für Schülerinnen und Schüler*. Niedersächsisches Kultusministerium.

Lafuente, M. (2009). La experiencia del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, SNEPE, en Paraguay. Aprendizajes y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 69-70.

Levin, B. (2001). *Reforming education: from origins to outcomes*. Nueva York: Routledg.

Luxemburgo. (2022). *Examen de fin d'études secondaires: enseignement secondaire classique*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et la Jeunesse. <https://men.public.lu/content/dam/men/fr/seconde/examen-fin-etudes/brochure-examen-secondaire-classique-2024.pdf>

Luxemburgo. (2020). *Bem-vindos à escola luxemburguesa*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Madaus, G., Russell, M., & Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte: Information Age.

Marques, R., Ronildo Stieg, R., Cunha de Paula, S., Lopes Negreiros, H., & dos Santos, W. (2020). Educación física en el Examen Nacional de Escuela Secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el período 2009-2017. *Calidad en la Educación*, (53), 113-146. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.834>

Marques, R., Stieg, R., & Santos, W. (2020). Exames estandardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. *Meta: Avaliação*, 12(34), 1-27. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2342>

Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD). (2022). *MINERD informa que primer día de Pruebas Nacionales para el nivel secundario se desarrolla con normalidad*. República

- Dominicana: MINERD. <https://presidencia.gob.do/noticias/minerd-informa-que-primer-dia-de-pruebas-nacionales-para-el-nivel-secundario-se-desarrolla>
- Mons, N. (2009). Theoretical and real effects of standardised assessment policies. *Revue française de pédagogie*, (169), 139-140.
- Morales-Romero, D. (2015). *¿Son las pruebas nacionales un indicador válido para realizar comparaciones entre escuelas? Una aproximación mediante la evaluación diagnóstica de media*, 2013. Santo Domingo: Ideice. <https://doi.org/10.47554/revie.vol2.num2.2015.pp24-45>
- Nicaragua. (2004). *Plan Operativo Anual 2005*. Nicaragua: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nicaragua_plan_operativo_anual_2005.pdf
- Novaes, G. T. F. (2002). *Habilidades e competências do Exame Nacional dos Cursos de Medicina*. São Paulo: Faculdade de Educação.
- OCO. (2019). *Wat is het HAVO?* Stel je vraag over onderwijs in Amsterdam. <https://www.onderwijsconsument.nl/wat-is-het-havo/>
- Oliveira, R. P. (2000). Reformas educativas no Brasil na década de 90. em Catano, A. M. y Oliverira, R. P. (Orgs.), *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil* (pp. 77-94). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, R. P. (1999). O direito à educação na Constituição de 1988 e seu reestabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, (11), 61-74.
- Oxford. (2021). *Overview General Certificate of Secondary Education*. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095846907>
- Países Bajos. (2007). *Handreiking schoolexamen bewegen, sport en maatschappij havo/vwo*. Enschede: Curriculum Development Foundation.
- Portugal. (2022). *Guia geral de exames 2022*. Lisboa: DGES. <https://estudaremportugal.com.br/exame-nacional/>
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). (1998). *Financiamiento de la educación en América Latina*. Santiago: Ministerio de la Cultura y Educación.
- Romero-León, J. L. (2016). Perspectiva europea de las evaluaciones externas. El caso de España desde la LGE hasta LOMCE. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), 183-196. <https://doi.org/10.15366/repos2016.1.2.008>
- P. Mattos Santos, R. Stieg, M. Barcelos, A. Ferreira Neto, W. dos Santos | La presencia de exámenes estandarizados en países de América y Europa | *Perfiles Latinoamericanos*, 33(65) | FLACSO México
doi: dx.doi.org/10.18504/pl3365-012-2025

Sánchez-Cerón, M., & Del Sagrario Corte Cruz, F. M. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(1), 97-124.

Schneider, M. P. (2013). Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos Revista Científica*, (30), 17-33. <https://doi.org/10.5585/eccos.n30.3537>

Selectividad. (2022). *Por que estudar em Espanha?* <https://www.selectividad.pt/acesso-a-espanha.html>.

Theallpapers. (2020). *Assessment and qualifications alliance*. <https://www.theallpapers.com/assessment-and-qualifications-alliance/>

Trinidad & Tobago. (2021). *Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC)*. Trinidad & Tobago: Government of Republic of Trinidad and Tobago. <https://www.cxc.org/examinations/csec-2/>

Ucas. (2014). *International qualifications: for entry to university or college in 2015*. UCAS: Rosehill New Barn Lane Cheltenham.

Verhine, R. E., & Freitas, A. A. S. M. (2012). A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. *Revista Ensino Superior Unicamp*, 16-39.

Werle, F. O. C. (2011). Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação*, 19(73), 769-792. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003>

White, J. J. (2015). *The College Board*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/The-College-Board>