



Policy Brief

Rendimiento Académico Avanzado: Explorando las Diferencias entre Países en el Logro de la Excelencia Educativa

Contenidos

Resumen	1
Introducción	1
Rendimiento avanzado	2
Tendencias en la Excelencia por país	2
Tendencias en la Excelencia por cohortes por país.	5
Brechas en la excelencia	7
Conclusiones e implicaciones de las políticas	8
Referencias	9

Resumen

Todos los países se esfuerzan para que sus estudiantes obtengan logros avanzados en cualquier campo, aspecto o condición. Pero muy a menudo, las políticas sobre competencias tienen más prioridad que la excelencia y acabar con las brechas en competencias tiene preferencia sobre las brechas en excelencia. En este informe, la excelencia educativa se define como el porcentaje de estudiantes que alcanzan o superan el punto de referencia del nivel avanzado en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, en sus siglas en inglés). El informe se basa en varios años de datos de TIMSS para examinar las diferencias en excelencia a nivel de país, incluyendo las disparidades en logro avanzado dentro de los países entre subgrupos de estudiantes (también conocidos como brechas de excelencia). Este informe concluye con las implicaciones políticas y recomendaciones para investigaciones futuras.

Introducción

La excelencia en campos y dominios – desde el arte a la ciencia, del periodismo a la cocina, de la crianza de los hijos al ocio, de la arquitectura a la ganadería- fomenta el crecimiento económico y la calidad de vida. Muchas culturas alrededor del mundo conmemoran a individuos y grupos que logran hazañas que se sitúan por encima de lo normal para el desempeño humano. De hecho, es difícil argumentar que una sociedad puede tener demasiada excelencia. Dada la multitud y magnitud de los problemas del mundo, disponer de personas con talento y altamente cualificadas para hacer frente a estos problemas es obviamente importante. Como ejemplo, incluso durante severas crisis económicas existen bastantes trabajos para personas con talento y altas cualificaciones. Por ejemplo, en Estados Unidos, durante los peores años de la recesión de 2008, hubo disponibilidad de 2,3 millones de trabajos que requerían capacidades avanzadas (Estadísticas de la Oficina de Trabajo de EE. UU., 2010)

Décadas de investigación proporcionan claras evidencias de que las personas y grupos altamente cualificados reciben un gran apoyo a medida que desarrollan sus talentos excepcionales. Las familias a menudo proporcionan este apoyo, pero otro soporte importante es la educación. Esto último es especialmente importante tanto para estudiantes con talento o desaventajados, que al tener acceso a la educación les permite desarrollar sus habilidades y destrezas y que pueden convertirse en un pasaje para su seguridad económica y la de sus familias.



A pesar de todo, en general, el grado en que la búsqueda de la excelencia educativa impulsa la política educativa nacional es muy inconsistente, ya que algunos países hacen del desempeño avanzado una prioridad nacional y otros se enfocan más estrictamente en elevar el desempeño promedio o lograr que la mayor cantidad posible de estudiantes alcance la competencia mínima (véase, por ejemplo, Bourne, 2009; Mullis *et al.*, 2011; Plucker, Hardesty, & Burroughs, 2013).¹

Con esta consideración en mente, mi propósito en este informe es examinar las diferencias a nivel de país en el desempeño avanzado, incluidas las disparidades de alto rendimiento dentro de los países y entre los subgrupos de estudiantes.²

Alto Rendimiento

Los términos sinónimos "excelencia educativa" y "logro avanzado" pueden definirse como el porcentaje de estudiantes en cada país que se estima que obtiene una puntuación igual o superior a la puntuación de referencia avanzada de las evaluaciones del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, en sus siglas en inglés). La escala en TIMSS va de 1 a 1000, aunque las puntuaciones generalmente están en el rango de 300 a 700.

El nivel de rendimiento más alto, que representa una puntuación de 625 o más, está diseñado para ser difícil de alcanzar para los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes de 4.º grado que alcanzan el nivel avanzado en matemáticas pueden resolver problemas de palabras multinivel, mostrar una comprensión de fracciones y decimales, aplicar conocimientos de geometría a una variedad de situaciones y sacar conclusiones de una tabla de datos. En la evaluación de matemáticas de 4.º grado de TIMSS de 2011, la mediana internacional para los valores altos de la escala fue del cuatro por ciento, lo que significa que solo la mitad de los países participantes lograron que incluso el cuatro por ciento de sus estudiantes obtuvieran puntuaciones en el nivel más alto (Mullis, Martin, Foy, & Arora, 2012).

Dada la creciente competencia mundial por el talento, es ilustrativo examinar cómo se comparan los países en la consecución de estudiantes de alto rendimiento. En las siguientes secciones, se presentan datos transversales y cuasi longitudinales para los países seleccionados en las evaluaciones de ciencias y matemáticas TIMSS en 4.º y 8.º grado (En España 4.º de Educación Primaria y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria - ESO) de 2003, 2007 y 2011.

Tendencias en la Excelencia por país

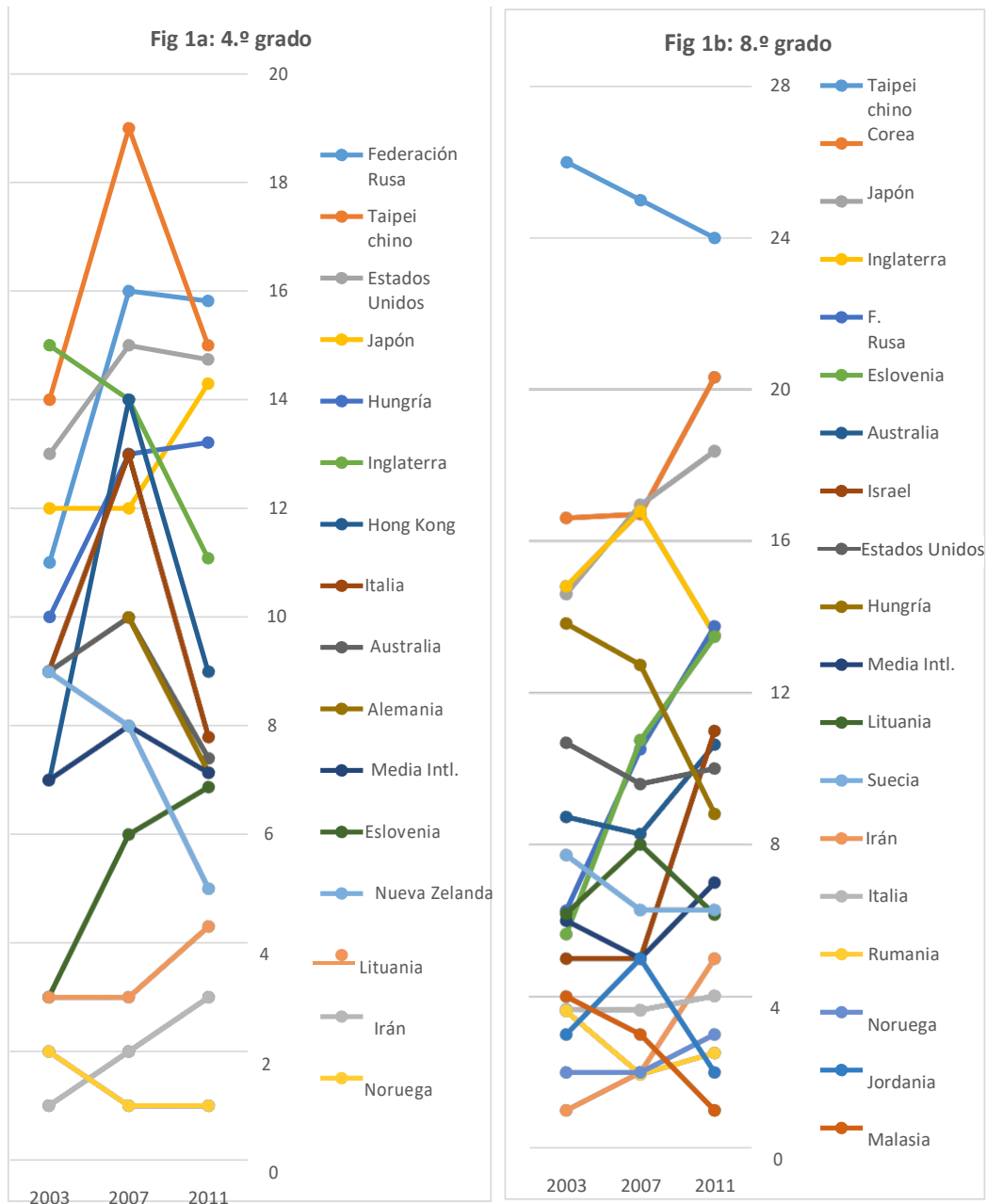
Las Figuras 1a y b y 2a – c muestran tendencias en el porcentaje de estudiantes que obtuvieron puntuaciones en el nivel avanzado de TIMSS entre 2003 y 2013. Siempre es una buena idea tomar los datos descriptivos con cautela, lo que ayuda a explicar por qué los supuestos sobre las condiciones de la prueba en los países en evaluaciones internacionales a gran escala son cuestionadas en ocasiones (p. ej., Loveless, 2014). La advertencia más notable para los datos en estas figuras es que no todos los países han sido participantes consistentes en las cuatro evaluaciones TIMSS desde 2003. Dicho esto, se pueden extraer varias observaciones de estos datos descriptivos.

En primer lugar, la variación del rendimiento entre países es considerable, oscilando desde cifras bajas de un solo dígito para algunos hasta cifras más altas de decenas y veintenas para otros. El rango es mucho mayor en matemáticas (con casi el 50 por ciento de los estudiantes alcanzando el nivel avanzado en algunos países) que en ciencias, con solo el 20 al 25 % de los estudiantes llegando a este nivel en los países de mejor desempeño.

Segundo, las clasificaciones relativas de los países varían según la materia y el nivel de grado, pero las diferencias no son grandes. Por ejemplo, además de los países habituales en la parte superior de la tabla (Taiwán, Japón, Corea del Sur, Singapur), Rusia, Inglaterra y Estados Unidos tienen un desempeño relativamente bueno en ciencias en 4.º grado y 8.º grado y en matemáticas en 4.º de grado. Los estudiantes rusos también desempeñan a altos niveles en matemáticas en 8.º grado, pero los estudiantes estadounidenses e ingleses no tanto.

Tercero, aunque la regresión a la media es a menudo un factor complicado en los estudios de excelencia educativa (cf. Lee, 2011; Xiang, Dahlin, Cronin, Theaker y Durant, 2011), la regresión a la media no parece ser un factor importante en estos análisis, dado que aproximadamente el mismo número de países exhiben porcentajes decrecientes y crecientes de estudiantes de nivel avanzado. Realizar un examen cuidadoso de los países con resultados que se mueven en direcciones opuestas puede ser un área fructífera de investigación de políticas: ¿el sistema educativo del país hizo algo diferente de 2003 a 2011 que resultó en aumentos o disminuciones inesperados en el porcentaje de alto rendimiento? Esos países incluirían a Japón y Noruega en ciencias en 4.º grado, Corea del Sur, Japón, Jordania y Malasia en ciencias en 8.º grado, la mayoría de los países de alto rendimiento y un grupo de países europeos de rendimiento relativamente bajo en matemáticas en 4.º de primaria, y la mayoría países de actuación junto con Suecia y Malasia en matemáticas en 8.º grado.

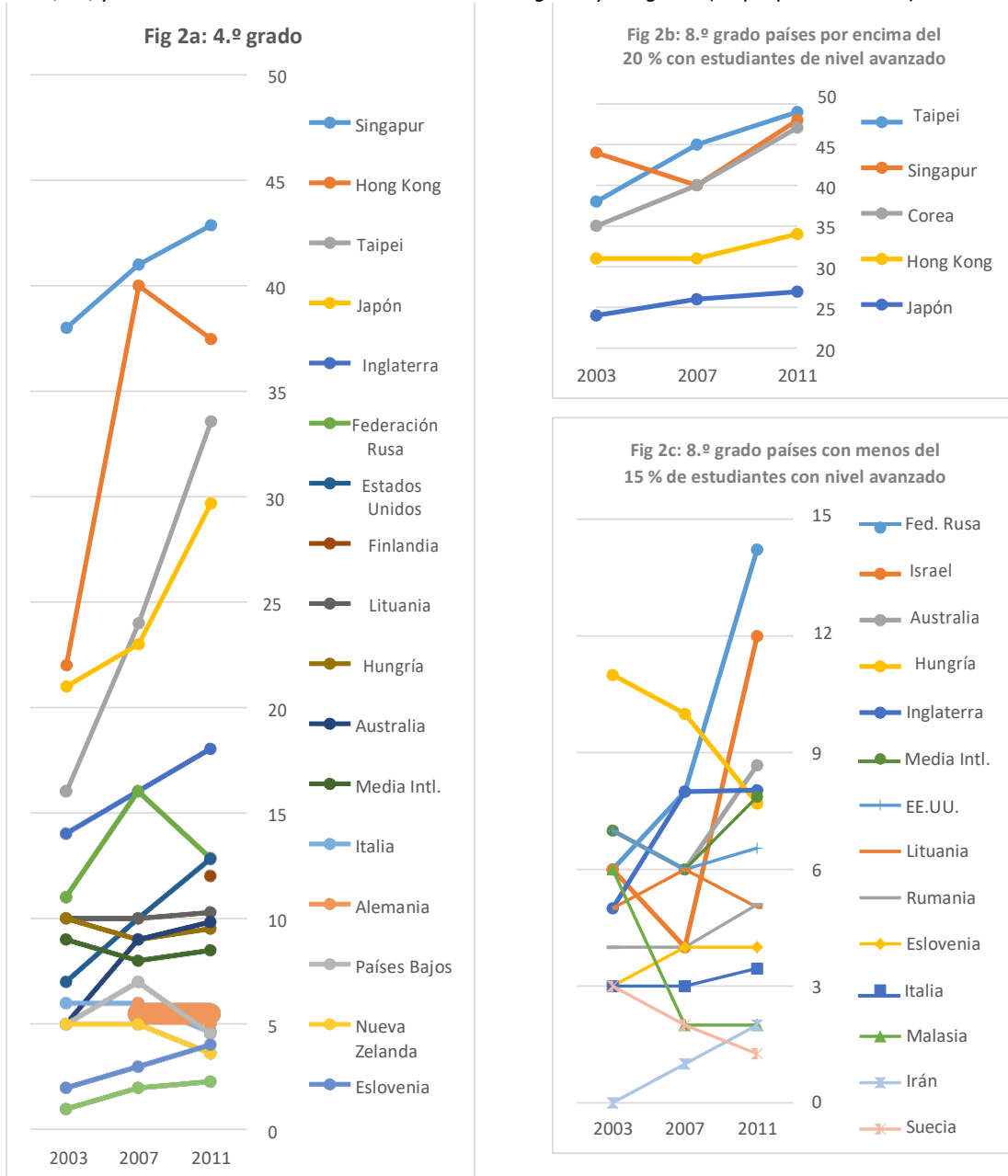
Figuras 1a y 1b: Alto rendimiento en ciencias en 4.º grado y 8.º grado (% que puntúa +625) en TIMSS



Nota: La inclusión se limitó a los países que participaron en los últimos tres ciclos de evaluaciones TIMSS. No se incluyen los países que participaron de manera consistente pero que tenían muy pocos estudiantes con puntuaciones en el nivel avanzado (es decir, el porcentaje en nivel avanzado se acerca/aproxima a cero), ya que la intención es ilustrar las tendencias y la variación en el desempeño entre países, no ponerlos en evidencia. *Tenga en cuenta que los dos niveles educativos no están a la misma escala; hacerlo así dificultaría la diferenciación entre países en las cifras.* En España el 4.º grado se corresponde con 4.º de primaria y 8.º grado con 2.º de ESO.



Figuras 2a, 2b, y 2c: Alto rendimiento en matemáticas en 4.º grado y 8.º grado (% que puntúan +625) en TIMSS



Notas: Los datos se limitan a los países que participaron en los últimos tres ciclos de evaluaciones de TIMSS, con algunas excepciones para los países que están bien considerados en los círculos de reforma educativa. Los países con muy pocos estudiantes con puntuaciones en el nivel avanzado (es decir, el porcentaje en nivel avanzado se acerca/aproxima a cero) no están incluidos, ya que la intención es ilustrar las tendencias y la variación en el desempeño entre países, no ponerlos en evidencia. *Tenga en cuenta que las cifras no están en la misma escala; hacerlo así dificultaría la diferenciación entre países en las cifras.* En España el 4.º grado se corresponde con 4.º de primaria y 8.º grado con 2.º de ESO.

Tendencias por Cohorte en Excelencia por País

Un aspecto del marco de la muestra para TIMSS (es decir, las evaluaciones cada cuatro años en 4.º y 8.º grado – 4.º de primaria y 2.º de la ESO en España) permiten otro análisis potencialmente útil: ¿Cómo cambió el porcentaje de estudiantes en el nivel avanzado de 4.º grado en 2007 a 8.º grado en 2011? O, más concretamente, ¿existe un "valor agregado de excelencia" entre 4.º a 8.º grado en ciertos países? La tabla 1 incluye comparación de datos entre cohortes para matemáticas. La tabla 2 para ciencias.

Para matemáticas, tres de los cuatro países con puntuaciones más altas incrementaron de manera significativa el porcentaje de estudiantes que puntuaron en el nivel avanzado desde 4.º a 8.º grado, mientras que los que puntuaron en la parte baja disminuyeron bastante más cuando llegaron a 8.º grado.

En ciencias, tres países con alta puntuación aumentaron de 4.º a 8.º grado, pero ningún país con resultados por debajo de la media en 4.º grado experimentó una disminución estadísticamente significativa en los siguientes cuatro años. Estos resultados sugieren que unos pocos países fueron capaces de incrementar sus ya altos niveles de excelencia. Específicamente, Taipei, Singapur y Japón deberían ser objeto de una mayor investigación, ya que los porcentajes de estudiantes que alcanzaron un nivel avanzado en estos países aumentaron tanto en matemáticas como en ciencias.

Tabla 1: Estudiantes de nivel avanzado (625+) en TIMSS matemáticas: 4.º grado (2007) vs. 8.º grado (2011)

Jurisdicción	2007 4.º grado		2011 8.º grado		Diferencias entre las cohortes		
	Porcentaje en nivel avanzado	EE	Porcentaje en nivel avanzado	EE	Porcentaje en nivel avanzado	95 % IC	
Taiwán	24	(1.2)	49	(1.5)	+25	21.64	28.98
Singapur	41	(2.1)	48	(2.0)	+7	1.28	12.64
Japón	23	(1.2)	27	(1.3)	+4	0.71	7.49
Ucrania	2	(0.5)	5	(0.6)	+2	0.74	3.87
R. Islámica de Irán	0	(0.1)	2	(0.5)	+2	0.74	2.88
Catar	0	(0.0)	2	(0.3)	+2	1.56	2.80
Eslovenia	3	(0.4)	4	(0.4)	+1	-0.48	1.90
Georgia	1	(0.4)	3	(0.3)	+1	0.33	2.27
Media Intl.	11	(0.2)	11	(0.2)	0	-0.85	0.40
Australia	9	(0.8)	9	(1.7)	0	-3.81	3.48
Nueva Zelanda	5	(0.5)	5	(0.8)	0	-2.08	1.65
Hungría	9	(0.8)	8	(0.7)	-1	-3.28	0.75
Noruega	2	(0.3)	1	(0.2)	-1	-1.72	-0.41
Federación Rusa	16	(1.8)	14	(1.2)	-2	-5.93	2.60
Italia	6	(0.7)	3	(0.5)	-2	-3.75	-0.44
Estados Unidos	10	(0.8)	7	(0.8)	-3	-5.64	-1.27
Lituania	10	(0.7)	5	(0.6)	-5	-6.45	-2.85
Armenia	8	(1.5)	3	(0.4)	-5	-8.25	-2.20
Hong Kong	40	(2.2)	34	(2.0)	-6	-11.80	-0.25
Inglaterra	16	(1.2)	8	(1.4)	-8	-11.75	-4.58
Kazajistán	19	(2.1)	3	(0.7)	-16	-20.23	-11.59

Nota: Los países con estimaciones de 0 % en ambos años han sido omitidos. Las diferencias entre cohortes pueden parecer incorrectas debido al redondeo. EE: Error Estándar, IC: Intervalo de Confianza. En España el 4.º grado se corresponde con 4.º de primaria y 8.º grado con 2.º de ESO.

Tabla 2: Estudiantes de nivel avanzado (625+) en TIMSS ciencias: 4.º grado (2007) vs. 8.º grado (2011)

Jurisdicción	2007 4.º grado		2011 8.º grado		Diferencias entre las cohortes		
	Porcentaje en nivel avanzado	EE	Porcentaje en nivel avanzado	EE	Porcentaje en nivel avanzado	95 % IC	
Eslovenia	6	(0.6)	13	(0.8)	+7	4.98	9.01
Japón	12	(1.0)	18	(1.1)	+6	3.06	8.78
Taipéi	19	(1.0)	24	(1.4)	+5	2.02	8.60
Singapur	36	(1.9)	40	(1.7)	+4	-0.91	9.17
Lituania	3	(0.4)	6	(0.7)	+3	1.24	4.45
Ucrania	2	(0.3)	6	(0.8)	+3	1.69	5.24
Rep. islámica de Irán	2	(0.3)	5	(0.7)	+3	1.42	4.54
Qatar	0	(0.0)	3	(0.5)	+3	2.04	4.09
Nueva Zelanda	8	(0.5)	9	(1.0)	+1	-0.84	3.37
Noruega	1	(0.4)	3	(0.4)	+1	0.33	2.53
Australia	10	(0.7)	11	(1.6)	0	-3.08	3.88
Media Intl.	9	(0.2)	9	(0.2)	0	-0.81	0.33
Georgia	1	(0.2)	0	(0.1)	0	-0.50	0.36
Inglaterra	14	(1.2)	14	(1.5)	-1	-4.49	3.06
Federación Rusa	16	(1.9)	14	(1.1)	-2	-6.38	2.31
Estados Unidos	15	(0.9)	10	(0.7)	-5	-7.26	-2.70
Hong Kong SAR	14	(1.4)	9	(1.1)	-5	-8.55	-1.48
Hungría	13	(1.0)	9	(0.8)	-5	-7.15	-2.10
Kazajistán	10	(1.3)	4	(0.6)	-6	-8.79	-3.02
Italia	13	(1.0)	4	(0.5)	-9	-11.07	-6.80
Armenia	12	(1.8)	1	(0.2)	-11	-14.13	-6.97

Nota: Los países con estimaciones de 0 % en ambos años han sido omitidos. Las diferencias entre cohortes pueden parecer incorrectas debido al redondeo. EE: Error Estándar, IC: Intervalo de Confianza. En España el 4.º grado se corresponde con 4.º de primaria y 8.º grado con 2.º de ESO.

Brechas en la Excelencia

Cada comunidad tiene grupos de estudiantes con un nivel de desempeño relativamente inferior a otros grupos de su mismo potencial. Estas diferencias en el nivel de desempeño se les conoce generalmente como brechas en el logro de la excelencia y son representadas como diferencias entre grupos definidas por variables como la etnia, género y el estatus socioeconómico.

Durante los últimos 15 años, las políticas educativas en muchos países se han centrado en cerrar esas brechas, (véase, por ejemplo, Danhier & Martin, 2014; Goodman & Burton, 2012; Iannelli & Smyth, 2008; Leithwood, 2010). En la mayor parte de este trabajo de política, el enfoque principal se ha centrado en las competencias mínimas, es decir, reducir las diferencias de rendimiento al llevar a una mayor proporción de estudiantes en grupos de bajo rendimiento a un nivel básico de rendimiento educativo.

Un enfoque en diferencias mínimas de competencias se ha justificado, y se justifica, como un problema de justicia social y un imperativo económico. Sin embargo, la competencia básica representa solo un nivel de logro. Ayudar a los estudiantes académicamente talentosos de 4.º grado a lograr la competencia mínima puede ayudar a cerrar este tipo de brecha de rendimiento, pero tiene poco efecto en los estudiantes, sus familias y sus comunidades si nunca alcanzan los altos niveles de rendimiento que tienen el potencial de lograr. Como resultado, cerrar el intervalo en los niveles avanzados de logro, comúnmente conocidos como brechas de excelencia, también debe ser una prioridad. Un enfoque único en la competencia mínima es pobre y deja a demasiados estudiantes con desafíos insuficientes.

Curiosamente, no parece haber un vínculo entre los esfuerzos para reducir las diferencias mínimas

de competencia y una disminución de las brechas de excelencia. (Burroughs & Plucker, 2014; Plucker et al., 2013). Se han sugerido varias causas potenciales para la existencia y persistencia de grandes brechas de excelencia. Por ejemplo, Subotnik, Olszewski-Kubilius, y Worrell (2011) sugieren que la falta de recursos en las escuelas que atienden a comunidades minoritarias predominantemente de bajos ingresos y en desventaja, junto con las disparidades en la concienciación de los padres y defensa de los recursos. El apoyo a la educación adecuada para estudiantes superdotados juega un papel importante en la existencia de diferencias.

Otros factores potenciales incluyen los efectos dominantes de la pobreza, el sesgo sistémico en el diseño e implementación de programas para estudiantes de altas capacidades, la preparación inadecuada para el profesorado que trabaja con subgrupos de estudiantes con bajo rendimiento y la falta de atención a los problemas relacionados con la excelencia educativa en los centros educativos.

Tenemos pocas investigaciones recientes sobre brechas de excelencia internacional, y la mayoría de estas investigaciones se realizan en Estados Unidos y Reino Unido. (p. ej: Dracup, 2014, 2105; Plucker et al., 2013). En el único estudio comparativo internacional disponible, Rutkowski, Rutkowski, y Plucker (2012), Utilizando datos de TIMSS de 82 sistemas educativos, se encontró evidencia de la reducción de las diferencias de excelencia de género y brechas persistentes pero pequeñas de excelencia de inmigración (p.ej. rendimiento académico de los inmigrantes vs. estudiantes nativos). Hasta la fecha, parece que se han realizado pocas investigaciones sobre las brechas de excelencia en todos los países en función del estado socioeconómico de los estudiantes.



Notas finales

- 1 En este brief, los términos "excelencia educativa" y "logro avanzado" se usan como sinónimos.
- 2 Las discusiones sobre la excelencia educativa y el desempeño avanzado o alto rendimiento a menudo revelan confusión entre los encargados de formular políticas y los investigadores acerca de si estamos hablando de estudiantes superdotados o estudiantes que exhiben niveles de rendimiento "superdotados". La investigación proporciona poca evidencia de que el logro avanzado se limita a los estudiantes superdotados, en parte porque las definiciones de superdotación y las estrategias de identificación que lo acompañan varían ampliamente de un país a otro e incluso de un centro a otro. Este informe opera bajo el supuesto de que un objetivo importante de cualquier sistema educativo nacional es producir tantos estudiantes de altas capacidades como sea posible.
- 3 Los datos matemáticos de octavo grado se dividieron en las cifras debido a la considerable diferencia en el rendimiento entre el grupo de países de muy alto rendimiento y todos los demás países.



Conclusiones e Implicaciones para las Políticas

El análisis anterior lleva a tres conclusiones para la investigación de políticas educativas

1. El porcentaje de estudiantes con puntuaciones en el nivel avanzado en 4.º y 8.º grado en matemáticas y ciencias varía ampliamente (algunos dirían que exageradamente), en varios países donde esencialmente no hay estudiantes que desempeñen en niveles avanzados hasta un puñado de países que habitualmente tienen entre un 25 % y un 50 % de estudiantes con puntuaciones de nivel avanzado. Algunos países se benefician claramente de tener altas proporciones de estudiantes de alto rendimiento (por ejemplo, Singapur y Hong Kong SAR). Otros tienen proporciones muy bajas, incluidas algunas economías bastante avanzadas (por ejemplo, Noruega, Suecia). Los encargados de crear las políticas deben centrarse en las políticas integrales de excelencia nacional de sus países para el desarrollo de la educación y la fuerza laboral y determinar en qué medida se fomenta intencionalmente el talento académico e intelectual.

De manera adicional, muchos de los países con mejor desempeño tienen recursos naturales limitados, y su sólido desempeño académico puede verse como una inversión en el capital humano de las naciones. Los encargados de formular políticas en otros países pueden aprender de estas naciones exitosas sobre cómo desarrollar altos niveles de rendimiento estudiantil de la manera más efectiva y eficiente. También debemos recordar que los países con niveles más bajos de excelencia, pero con abundantes recursos naturales no pueden contar con que esos recursos duren para siempre.

Una cuestión política importante que merece más investigación es cómo los países económicamente desarrollados con bajos niveles de desempeño académico avanzado (por ejemplo, Noruega en ciencias, Suecia en matemáticas) se ven afectados de manera diferente a los países en desarrollo con niveles igualmente bajos de puntuaciones altas, como Irán y Malasia en matemáticas o Jordania en ciencias.

A un nivel político más amplio, la investigación debería centrarse en la medida en que los países con puntuaciones altas tienen políticas nacionales de excelencia integrales para la educación y, eventualmente, el desarrollo de la fuerza laboral. Siempre ha habido programas de investigación sólidos sobre excelencia educativa en todo el mundo, pero es mucho más raro investigar sobre políticas educativas a nivel de país para logros avanzados. (ver, para recientes excepciones, Jung, Young, & Gross, 2015; Sarouphim, 2015).

2. Varios países aumentan sistemáticamente su porcentaje de estudiantes con calificaciones altas, lo que desafía la regresión a la media. Al mismo tiempo, un grupo más pequeño de países de bajo rendimiento ha experimentado disminuciones constantes en el porcentaje de estudiantes con calificaciones altas. Ambos grupos deberían ser objeto de investigaciones adicionales para determinar las causas potenciales de los aumentos y disminuciones inesperados en el alto rendimiento. Estas tendencias sugieren que los factores dentro de esos países están influyendo en la capacidad de sus sistemas educativos para tener rendimientos avanzados. Si aún no se conocen, estos factores deberían identificarse, y los encargados de formular políticas deberían determinar si dichas políticas pueden mejorarse (cuando existan evidencias de tendencias positivas) o corregirse (cuando existan evidencias de tendencias negativas). Se necesita más investigación para determinar en qué medida los mecanismos de política específicos promueven logros avanzados a nivel nacional. Aunque los investigadores tienen una base de conocimiento cada vez mayor, aunque limitada, de las intervenciones en el aula y a nivel escolar (por ejemplo, Plucker y Callahan, 2014a, 2014b), nuestro conocimiento del impacto de las políticas en los países es muy escaso. Los casos de interés son aquellos cuyas tendencias parecen desafiar la regresión a la media, y aquellos con resultados significativamente diferentes en ciencias y matemáticas.



3. La base de investigación limitada con respecto a las brechas de excelencia sugiere que incluso algunos países con un desempeño relativamente alto tienen brechas significativas de género, inmigrantes o socioeconómicas que deben abordar. Por ejemplo, la investigación en Estados Unidos sugiere que los sistemas de alto rendimiento, como Massachusetts, tienen brechas de excelencia extremadamente grandes que debilitan las mejoras en el desempeño avanzado; sería sorprendente que muchos (si no todos) los países de alto rendimiento no tuvieran lagunas similares. Si un país no las tuviera, otros países podrían aprender mucho de ese sistema educativo. Sin embargo, si la mayoría de estos países tienen grandes brechas de excelencia, esto indicaría una importante intervención política para esos países.

Los países deben controlar el grado en que todos los subgrupos de estudiantes alcanzan un rendimiento avanzado y luego incluir esos datos siempre que los resultados de la evaluación se divulguen públicamente. Durante la deliberación sobre nuevas políticas educativas, se debe considerar el impacto potencial de estas políticas sobre la excelencia académica y las brechas de excelencia.

Finalmente, se necesita más investigación para explorar los efectos de las principales iniciativas educativas nacionales, independientemente de si se centran en logros avanzados o en niveles de excelencia y brechas de excelencia.

Referencias

- Bourne, J. (2009, November). Gifted children left behind. *New Zealand Principal*, 22. Recuperado de https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/11135/02_whole.pdf
- Burroughs, N., & Plucker, J. (2014). Excellence gaps. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (2nd ed., pp. 255–265). Waco, TX: Prufrock Press.
- Danhier, J., & Martin, É. (2014). Comparing compositional effects in two education systems: The case of the Belgian communities. *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 1712–189. doi: 10.1080/00071005.2014.930091
- Dracup, T. (2014, September 13). Closing England's excellence gaps: Part one. *Gifted Phoenix* [blog]. Recuperado de <https://giftedphoenix.wordpress.com/tag/excellence-gap/>
- Dracup, T. (2015, May 19). The problem of reverse excellence gaps. *Gifted Phoenix* [blog]. Recuperado de <https://giftedphoenix.wordpress.com/2015/05/19/the-problem-of-reverse-excellence-gaps/>
- Goodman, R., & Burton, D. (2012). What is the nature of the achievement gap, why does it persist and are government goals sufficient to create social justice in the education system? *Education 3-13*, 40(5), 500–514.
- Iannelli, C., & Smyth, E. (2008). Mapping gender and social background differences in education and youth transitions across Europe. *Journal of Youth Studies*, 11(2), 213–232.
- Jung, J. Y., Young, M., & Gross, M. U. (2015). Early college entrance in Australia. *Roepers Review*, 37(1), 19–28. doi:10.1080/02783193.2014.976323
- Lee, J. (2011). *Review of "Do High Flyers Maintain Their Altitude?"* Boulder, CO: National Education Policy Center. Recuperado de <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/TTR-HighFlyers.pdf>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 245–291.
- Loveless, T. (2014). *Lessons from the PISA-Shanghai controversy*. Washington, DC: Brookings Institution. Recuperado de <https://www.brookings.edu/research/lessons-from-the-pisa-shanghai-controversy/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Minnich, C. A., Stanco, G. M., Arora, A., Centurino, V. A. S., & Castle, C. E. (Eds.). (2011). *TIMSS 2011 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science, Volume 2: L–Z and benchmarking participants*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (Eds.). (2014a). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (2014b). Research on giftedness and gifted education: Status of the field and considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390–406. doi:10.1177/0014402914527244
- Plucker, J. A., Hardesty, J., & Burroughs, N. (2013). *Talent on the sidelines: Excellence gaps and America's persistent talent underclass*. Storrs, CT: Center for Education Policy Analysis, University of Connecticut. Recuperado de <https://cepa.uconn.edu/home/research/mindthegap/>
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., & Plucker, J. A. (2012). Trends in education excellence gaps: A 12-year international perspective via the multilevel model for change. *High Ability Studies*, 23, 143–166. doi:10.1080/13598139.2012.735414
- Sarophim, K. M. (2015). Slowly but surely: Small steps toward establishing gifted education programs in Lebanon. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(2), 196–211. doi:10.1177/0162353215578278
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- U.S. Bureau of Labor Statistics. (2010, March). Job availability during a recession: An examination of the number of unemployed persons per job opening. *Issues in Labor Statistics*, Issue 10-03. Washington, DC: Author. Recuperado de <https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/TTR-HighFlyers.pdf>
- Xiang, Y., Dahlin, M., Cronin, J., Theaker, R., & Durant, S. (2011). *Do high flyers maintain their altitude?* Washington, DC: Fordham Institute.



Copyright © 2015 Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación podrá ser reproducida, almacenada en un sistema de recuperación ni transmitida de forma alguna por ningún medio, ya sea electrónico, electrostático, cinta magnética, mecánico, fotocopia, grabación o cualquier otro sin la autorización del titular de los derechos.

ISSN: 2215-0196

Edición: Paula Wagemaker Editorial Services,
Oturehua, Central Otago, Nueva Zelanda

Diseño original by Becky Bliss Design and Production

Maquetación: Kory Chisholm

Créditos de las fotos: ©123RF.com

Se pueden obtener copias de esta publicación en:

The Secretariat
International Association for
the Evaluation of Educational Achievement
Herengracht 487
1017 BT Amsterdam
Países Bajos

IEA Data Processing and Research Center
Mexikoring 37
22297 Hamburgo
Alemania

Por correo
electrónico:
department@iea.nl
mail@iea-dpc.de

Sitio web:
www.iea.nl

Este informe para la política educativa ha sido elaborado con la colaboración de:

Universidad de Connecticut

Jonathan A. Plucker

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

Sobre la IEA

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

Anne-Berit Kavli
Dirk Hastedt

Presidenta de la IEA
Director ejecutivo de la IEA

Editores del informe para la política educativa

Tom Loveless

Presidente del Comité Editorial y de Publicaciones

David Rutkowski

Miembro del Comité Editorial y de Publicaciones

Gillian Wilson

Secretario de la IEA, Director de Publicaciones

Paulína Koršňáková

Directora del Secretariado de la IEA

Andres Sandoval-Hernandez

DPC, Jefe de la Unidad de Investigación y Análisis

Traducido a castellano por: Manuel Miranda Bolaños

Por favor cite esta publicación como:

Plucker, J. A. (2015, August). Advanced Academic Performance: Exploring country-level differences in the pursuit of educational excellence. *Policy Brief*, No. 7, Amsterdam, IEA,
<https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series>



SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL



Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España
NIPO: 847-20-191-8