

El rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en PISA 2006¹

Lucrecia Rodrigo

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA por sus siglas en inglés, es una de las más recientes experiencias de evaluación del rendimiento escolar. Coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), tiene por propósito valorar, cada tres años, el grado de formación de los alumnos de quince años en tres áreas básicas de conocimiento: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Particularmente, dicho programa aspira examinar cómo los estudiantes que están por finalizar la educación básica y obligatoria aplican sus conocimientos en situaciones de la vida real. Junto a otros países de América Latina, Argentina participó en dos de sus tres ediciones, la primera realizada entre los años 2000 y 2001, y la segunda en el año 2006. En las dos ocasiones el rendimiento de los argentinos fue muy bajo. En términos generales, sus puntuaciones se situaron a una distancia de aproximadamente 100 puntos de la media internacional fijada en los 500 puntos. Los resultados de PISA mostraron también que algo más de la mitad de los estudiantes del país no logró resolver satisfactoriamente los ejercicios más básicos de las pruebas, que sólo requieren aplicar simples operaciones matemáticas, comprender literalmente textos escritos e interpretar problemas científicos de escasa complejidad. A modo de ejemplo, en PISA 2006 el 54% de los argentinos no alcanzó el nivel básico en la competencia científica, y el 65% en la competencia lectora y matemática. Llamativamente, las puntuaciones tampoco fueron positivas para los estudiantes que proceden de sectores favorecidos de la estructura social, ni para aquellos que asisten a las escuelas del sector privado. Como media estos jóvenes apenas consiguieron puntuaciones similares a las que distingue a un alumno promedio de los países miembros de la OCDE.

Teniendo en cuenta la relevancia del estudio PISA a nivel mundial, y considerando la escasa difusión que en Argentina se ha hecho de sus datos, el propósito del artículo es presentar los principales resultados conseguidos por el país en la última de sus ediciones. Programas de evaluación como PISA han logrado gran rigor en la descripción del aprendizaje estudiantil, por consiguiente proporcionan una buena oportunidad para conocer qué están aprendiendo los alumnos en el transcurso de su experiencia escolar. En países como Argentina dicha información adquiere especial interés, pues durante las últimas décadas el sistema educativo transitó por importantes cambios que estuvieron orientados, entre otras cuestiones, a la mejora de la calidad de la enseñanza. Estas innovaciones afectaron la gestión, organización y estructura del sistema, y fueron operadas a través de dos importantes leyes que articularon la denominada reforma educativa: la ley de transferencia de los servicios educativos nacionales y la Ley Federal de Educación. El programa PISA ofrece, de este modo, la posibilidad de contar con una extensa y actualizada base de datos cuyo análisis ayuda a comprender mejor qué y en qué circunstancias aprenden los estudiantes en sus escuelas.

En segundo lugar y de manera complementaria, el artículo se propone contextualizar las experiencias globales de evaluación como PISA dentro de la creciente influencia de los organismos internacionales en la esfera educativa. En la actualidad, agencias como la OCDE ya no limitan su incidencia a una determinada zona geográfica o a un sector específico de la educación, sino que se presentan como un fenómeno generalizado que contribuye a los procesos de internacionalización de la educación. A través de prácticas persuasivas, de rápida difusión e imitación entre los países, la OCDE desarrolla toda una serie de mecanismos de formulación, regulación y coordinación de las políticas educativas a nivel mundial que se enmarcan dentro del discurso que promueve la centralidad de la educación como factor clave para incrementar la productividad y la competitividad internacional. El estudio PISA de la OCDE se considera entonces, un vehículo privilegiado para difundir internacionalmente enunciados y prácticas educativas que forman parte de una tendencia mundial a la evaluación y a la rendición de cuentas promovida y legitimada por las organizaciones internacionales.

El trabajo se organiza en tres secciones. En la primera, se presentan los principales aspectos metodológicos del estudio PISA, imprescindibles para comprender las puntuaciones conseguidas por los países. En la segunda sección, se describen los principales resultados de Argentina en relación a los sistemas educativos de su entorno y de un grupo de países de mayor desarrollo económico de la OCDE. En tercer lugar, se destaca el rol central de agencias internacionales como la OCDE en la puesta en marcha de este tipo de estudios. Finalmente, se concluye que la mejora de la calidad de la enseñanza, en términos de PISA, ha sido más un deseo que una realidad en el sistema educativo argentino.

1. El programa PISA y sus principales aspectos metodológicos

El programa PISA forma parte del Proyecto de Indicadores Educativos de la OCDE del cual derivan publicaciones anuales conocidas como Panorama Educativo. En sus inicios estas publicaciones incluían información sobre los alumnos, los profesores, las escuelas, las tasas de escolaridad, etc., pero no sobre el aprendizaje estudiantil. Así, con excepción

de las evaluaciones de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), no se contaba con datos comparables a nivel internacional sobre los resultados escolares. Frente a este escenario, y con el propósito de seguir sistemáticamente el rendimiento escolar a escala global, la OCDE acuerda en 1997 aplicar evaluaciones estandarizadas cada tres años a partir del 2000. Así, a través del programa PISA dicha organización busca proporcionar información acerca del grado en que los estudiantes están “preparados para la vida”. Diseña entonces un estudio comparado y periódico sobre las competencias y características de los alumnos en tres áreas claves de conocimiento: Lectura, Matemáticas y Ciencias.

En sus comienzos el programa PISA estuvo dirigido a los treinta países de la OCDE, pero debido a su interés y difusión a escala global se fueron sumando veinte siete países que no integran la organización. La primer edición, realizada en el año 2000, contó con la presencia de treinta y dos países, y fue repetida en once países más durante los años 2001 y 2002. En esta edición el campo principal de evaluación fue la Lectura, y entre los países latinoamericanos participaron Argentina, Brasil, Chile, México y Perú. La segunda edición fue aplicada en el año 2003, y la integraron todos los países de la OCDE junto a once estados asociados. Entre los países de América Latina sólo estuvieron presente México, Brasil y Uruguay. En esta fase Matemáticas fue el área privilegiada. En la tercer evaluación, focalizada en Ciencias y realizada en el año 2006, asistieron cincuenta y siete países, entre ellos Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. En la actualidad se están procesando los datos de PISA 2009 que contó con la presencia de sesenta y cuatro países, Argentina incluido.

Aunque algunos países latinoamericanos integraron dicha evaluación, su presencia ha sido limitada y poco sistemática, quedando circunscripta a los aspectos más básicos del estudio (traducción de los ejercicios de las pruebas, aplicación de la prueba piloto y definitiva, calificación de las respuestas abiertas, etc.). Fue también escasa su intervención en la planificación, diseño y análisis de los resultados obtenidos (Martínez Rizo, 2005). A partir del año 2003 dicha situación comienza a modificarse, sobre todo en México donde es creado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Entre otras cuestiones, este instituto buscó funcionar como un espacio de coordinación de la participación de los países iberoamericanos hasta la creación, en el año 2005, del Grupo Iberoamericano de PISA (GIP) conformado inicialmente por España, Portugal, México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay, y al que se incorporaron en el 2008 Panamá, Perú y la República Dominicana. El propósito del GIP es lograr mayor injerencia de los países miembros en la aplicación de la evaluación y en el análisis de los resultados (OCDE/GIP, 2009).

En cuanto a las cuestiones metodológicas del estudio PISA es interesante destacar las siguientes. En primer lugar, que dicha evaluación no examina a estudiantes de un nivel de enseñanza determinado, sino que aplica pruebas a alumnos de quince años. La definición de su población no está sujeta a las estructuras institucionales de los sistemas educativos nacionales sino a la edad de los alumnos. El propósito es conseguir la comparabilidad internacional. Por consiguiente, y a diferencia de las experiencias de la IEA y de los programas regionales de la UNESCO que evalúan alumnos de distintos cursos, PISA se propone estimar el nivel formativo de los escolares de quince años que están por finalizar la educación obligatoria, independientemente del curso o tipo de escuela en que estuvieran matriculados, y si están o no escolarizados a tiempo completo o parcial.

En segundo lugar, el estudio PISA no aspira evaluar conocimientos curriculares sino “competencias” consideradas básicas y necesarias para la vida. Por competencia se entiende una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes en áreas consideradas fundamentales como son la Lectura, las Matemáticas y las Ciencias. Para la OCDE esta información resulta fundamental, en tanto la educación se considera un requisito fundamental para garantizar la integración de los individuos en el mercado de trabajo (OCDE, 2002). Por consiguiente, PISA no pretende evaluar los conocimientos establecidos en los programas de enseñanza, sino más bien la supuesta capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos aprendidos, transferir la información a nuevos contextos y resolver problemas relacionados con la práctica (OCDE, 2008). Por tal motivo sus pruebas suponen tareas o problemas que buscan activar las habilidades de los estudiantes; es decir, su “saber hacer” en diferentes contextos. Al respecto, cabe advertir que para la OCDE la educación formal no implica automáticamente la competencia, de hecho el programa PISA no pretende examinar los conocimientos y destrezas alcanzadas por los estudiantes en el año previo, ni en la secundaria, sino desde su nacimiento. Subyace así, la concepción de la educación como un proceso que se prolonga durante todo el ciclo vital, y que no sólo se produce en la escuela sino también a través del contacto con la familia, los compañeros y la comunidad en general. Por tal motivo, la OCDE advierte que los resultados de PISA no deberían interpretarse exclusivamente como la efectividad de las escuelas de un país, sino más bien como una valoración de los niveles de aprendizaje de los estudiantes de quince años que son el resultado del trabajo en la escuela y de las influencias familiares y sociales (OCDE, 2008).

En tercer lugar, las pruebas que el programa PISA aplica son diseñadas según la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), un enfoque psicométrico que permite comparar los resultados en aplicaciones sucesivas (Martínez Arias, 2006). Estos modelos son útiles para resolver los problemas de comparabilidad, al tiempo que permiten crear una escala continua de habilidad en la que se sitúan simultáneamente sujetos o ejercicios. El modelo de TRI utilizado por PISA es una forma generalizada del modelo de Rasch: el Modelo de Coeficientes Mixtos (Adams, Wu y Wilson, 2002; Vriegnaud, 2006), que supone la multidimensionalidad y se caracteriza porque los ítems son descritos por medio de un conjunto

de parámetros desconocidos, siendo la habilidad de los alumnos un resultado aleatorio (Martínez Arias, 2006). En las pruebas la aplicación de este modelo conduce a la construcción de una escala continua de habilidad o competencia en cada dominio que permite estimar la posición de sujetos e ítems. Normalmente, la métrica está indeterminada y se estima en puntuaciones típicas (media 0, desviación típica 1) que, mediante una transformación lineal, se convierten a la métrica de PISA con media de 500 y desviación típica de 100. De este modo, cuando una puntuación del sujeto o grupo se encuentra próxima a un punto de la escala, es probable que sea capaz de contestar con éxito a los ítems que están en o por debajo del punto, pero menos probable que realice las tareas que están por encima. En este modelo los ítems se presentan ordenados del más alto al más bajo junto a una descripción de las tareas que implican, así como con su clasificación en cuanto a contenidos, demandas y contextos de utilización. Finalmente, el continuo en el que se sitúan todos los ítems se convierte en un grupo de niveles que representan intervalos de puntuaciones y facilitan la interpretación².

Cabe destacar también que, junto a las pruebas, el programa PISA recolecta información sobre un amplio conjunto de variables del entorno social estudiantil, ya sean relacionadas con su origen sociofamiliar, con el tipo de escuela y su organización, con las prácticas pedagógicas, etc. Asimismo, examina las actitudes y motivaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje escolar. Estos datos, que proceden de cuestionarios aplicados a los alumnos y a los directores de los centros escolares, tienen por finalidad identificar los factores sociales, culturales, económicos y educativos directamente asociados al rendimiento escolar³. En los informes oficiales aparece también información relativa a los sistemas de enseñanza y a la economía de los países, que proviene en su mayoría de las bases de datos de la OCDE.

Ahora bien, pese a la novedad metodológica que suele adjudicarse al estudio PISA, el mismo no ha estado ajeno a críticas relevantes. Al respecto, cabe subrayar aquellas dirigidas a su perspectiva competencial. Se sostiene así que este enfoque más que responder a innovaciones pedagógicas, está estrechamente relacionado con las aspiraciones de organizaciones internacionales como la OCDE de realizar evaluaciones a gran escala y a un ritmo constante (Bottani, 2006). Para proceder de tal manera, la OCDE evita enfrentarse a las diferencias que implican los programas de enseñanza de los países participantes, liberándose de los currículos oficiales en el proceso de elaboración de las pruebas. De este modo, renuncia a evaluar aquello que los alumnos aprenden en la escuela (por lo menos en el plano teórico), y aspira medir el nivel de competencias que deberían tener para vivir en sociedades democráticas y de libre mercado (Ibidem). Al no pretender formular preguntas o ejercicios vinculados directamente a los programas de enseñanza, estudios como PISA logran construir pruebas consensuadas entre los países con diferentes planes de estudios; de lo contrario, se enfrentarían a importantes discusiones.

Por otra parte, y aunque por su insistencia en la práctica PISA afirma que sus pruebas excluyen cualquier contenido disciplinar, evaluando sólo destrezas y habilidades estudiantiles, no es factible que esto ocurra en las tres áreas examinadas. Si bien es probable que en Lectura dicho enfoque sea respetado en mayor medida, no sucedería lo mismo en el área de Ciencias y Matemáticas donde también se estarían midiendo conocimientos curriculares (Carabaña, 2008). A modo de ejemplo, en la prueba de Ciencias de PISA 2006 se formularon una serie de preguntas asociadas directamente a temas curriculares, tal el caso de aquellas vinculadas a los efectos de la "lluvia ácida", de los "cultivos genéticamente modificados" y del "efecto invernadero". Algo similar sucedió con los ejercicios de las pruebas de Matemáticas, pues la mayoría supuso la aplicación de operaciones algebraicas que suelen enseñarse y aprenderse específicamente en el contexto escolar. Hay que destacar también que dicha cuestión se ve agravada por la posible interacción del tipo de contenidos de las pruebas con las diferentes culturas de los países implicados y con su tradición educativa.

Por último, es común advertir que el enfoque de las competencias más que responder a demandas propiamente escolares, está directamente vinculado a la exigencia actual que prima en la OCDE de valorar el capital humano, definido como los conocimientos y competencias que posee un individuo y que interesan al bienestar social y económico. La perspectiva competencial de la evaluación responde entonces al discurso de la OCDE que promueve y afirma la creciente importancia de la ciencia en las economías. Es en este sentido, que se afirma que la "insistencia en medir 'destrezas para la vida' no es solo una buena estrategia publicitaria, sino el enfoque que corresponde a una Organización cuyos estatutos fundacionales le prescriben que se interese por el aspecto económico de la enseñanza" (Carabaña, 2008:9). Por consiguiente, la novedad de dicho enfoque residiría fundamentalmente en su supuesta utilidad, pues no sólo permite a la OCDE construir pruebas consensuadas entre los países, sino también presentar la evaluación como un dispositivo orientado a la vida práctica y al desarrollo económico, en consonancia con el propósito principal de la organización. Ahora bien, más allá de las críticas mencionadas no cabe duda que en la actualidad el programa PISA se ha consolidado como una de las principales fuentes de información de los sistemas de enseñanza del mundo.

2. Los resultados de Argentina en perspectiva comparada

Para Argentina los resultados de PISA 2006 vinieron a confirmar el sombrío panorama puesto al descubierto en la primera de las ediciones: los estudiantes del país se ubicaron en los últimos puestos de la comparación. En las dos ediciones sus puntuaciones estuvieron 100 puntos por debajo de la media internacional fijada alrededor de los 500 puntos, y confundidas sólo con algunas de los países de su entorno. Así, de los 57 países que integraron el estudio en el año 2006 Argentina ocupó el lugar número 51 en Ciencias, con penas 391 puntos. Aunque en términos generales el

rendimiento fue similar al de Brasil (390) y Colombia (388), estuvo por detrás de Chile (438 puntos), Uruguay (428) y México (410). Las puntuaciones fueron también muy bajas en Matemáticas y en Lectura. En la primera, sólo superaron a Brasil y Colombia entre los países latinoamericanos, ocupando el puesto 52 con 381 puntos. En Lectura la situación fue todavía más desfavorable, pues los estudiantes argentinos tuvieron el peor rendimiento entre los latinoamericanos, ubicándose en el lugar 53 de la comparación con apenas 374 puntos. En la siguiente tabla aparecen las puntuaciones medias en las tres áreas para todos los países que integraron PISA 2006. En este caso las medias van acompañadas de la desviación típica, que indica la dispersión en la distribución de las puntuaciones de los estudiantes.

Tabla N°1. Media y Desviación típica en Lectura, Matemáticas y Ciencias, PISA 2006

	Lectura		Matemáticas		Ciencias	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Países OCDE						
Alemania	495	112	504	99	516	100
Australia	513	94	520	88	527	100
Austria	490	108	505	98	511	98
Canadá	527	96	527	86	534	94
Corea	556	88	547	93	522	90
Bélgica	501	110	520	106	510	100
Dinamarca	494	89	513	85	496	93
España	461	89	480	89	488	91
Estados Unidos	-	-	474	90	489	106
Finlandia	547	81	548	81	563	86
Francia	488	104	496	96	495	102
Grecia	460	103	459	92	473	92
Hungría	482	94	491	91	504	88
Irlanda	517	92	501	82	508	94
Islandia	484	97	506	88	491	97
Italia	469	109	462	96	475	96
Japón	498	102	523	91	531	100
Luxemburgo	479	100	490	93	486	97
Noruega	484	105	490	92	487	96
Nueva Zelanda	521	105	522	93	530	107
Países bajos	507	97	531	89	525	96
Polonia	508	100	495	87	498	90
Portugal	472	99	466	91	474	89
Reino Unido	495	102	495	89	515	107
República Checa	483	111	510	103	513	98
República Eslovaca	466	105	492	95	488	93
Suecia	507	98	502	90	503	94
Suiza	499	94	530	97	512	99
Turquía	447	93	424	93	424	83
Media de la OCDE	492	99	498	92	500	95
Países Latinoamericanos						
Argentina	374	124	381	101	391	101
Brasil	393	102	370	92	390	89
Chile	442	103	411	87	438	92
Colombia	385	108	370	88	388	85
México	410	96	406	85	410	81
Uruguay	413	121	427	99	428	94
Otros países no OCDE						
Azerbaiyán	374	124	476	48	382	56
Bulgaria	402	118	413	101	434	107
Croacia	477	89	467	83	493	86
Estonia	501	85	515	80	531	84
Hong Kong-China	536	82	547	93	542	92
Indonesia	393	75	391	80	393	70
Israel	439	119	442	107	454	111
Jordania	401	94	384	84	422	90

Kirguistán	285	102	311	87	322	84
Letonia	479	91	486	83	490	84
Liechtenstein	479	91	525	93	522	97
Lituania	470	96	486	90	488	90
Macao-China	492	77	525	84	511	78
Montenegro	392	90	399	85	412	80
Qatar	312	109	318	91	349	84
Rumania	396	92	415	84	418	81
Federación Rusa	440	93	476	90	479	90
Serbia	401	92	435	92	436	85
Eslovenia	494	88	504	89	519	98
Taipei China	496	84	549	103	532	94
Tailandia	417	82	417	81	421	77
Túnez	380	97	365	92	386	82

Fuente: OCDE, 2008.

Los resultados de Argentina tampoco fueron positivos para aquellos alumnos que proceden de los sectores favorecidos de la estructura social, ni para aquellos que asisten a escuelas del sector privado. En términos generales, estos jóvenes apenas consiguieron puntuaciones similares a las que distingue a un estudiante promedio de los países miembros de la OCDE. Así, al comparar el rendimiento por clase social, los datos de PISA 2006 muestran que los alumnos argentinos estuvieron siempre entre 80 y 100 puntos por debajo de los europeos⁴. A modo de ejemplo, la brecha entre los argentinos y españoles de clase social alta fue de 82 puntos en la prueba de Ciencias, elevándose a 103 entre aquellos de clase social baja. Una desigualdad similar se observa al tener presente el nivel educativo de los padres. Los estudiantes argentinos de padres universitarios lograron 98 puntos menos que los españoles en igual situación, 93 puntos menos si tenían estudios secundarios, y 87 si sólo contaban con primarios. Finalmente, las diferencias se mantuvieron entre los alumnos que asisten a escuelas del sector privado, aunque fueron relativamente menores. Por ejemplo, mientras los argentinos lograron 441 puntos en las escuelas subvencionadas y 447 en las escuelas privadas, los españoles consiguieron en las mismas pruebas 503 y 537 puntos, respectivamente. La media de los países de la OCDE fue de 515 y 544.

Tabla N°2. Rendimiento en Ciencias por clase social del padre, PISA 2006

Clase social/HISEI	Rendimiento Medio		Desviación Típica	
	Argentina	España	Argentina	España
Alta	455,31	538,26	93,29	81,27
Media	404,8	497	91,38	83
Baja	356,5	459,07	84,53	83,53
Total	396,8	490,32	95,16	86,83

Fuente: Elaboración propia sobre base de datos OCDE PISA 2006.

Tabla N°3. Rendimiento en Ciencias por nivel educativo del padre, PISA 2006

Nivel educativo del padre	Rendimiento medio		Desviación Típica	
	Argentina	España	Argentina	España
Ninguno	335,84	449	89,85	81,57
Primaria	373,06	460,32	85,11	82,9
Secundaria Inferior	399,54	488,38	94,37	79,81
Secundaria de Formación Profesional	-	487,97	-	84,67
Secundaria Superior	404,06	497,58	95,29	79,71
Superior Terciario	413,54	504,22	84,71	85,32
Universitarios	432,05	529,83	100,65	88,54
Total	394,3	490,87	96,77	86,5

Fuente: Elaboración propia sobre base de datos OCDE PISA 2006.

2. 1. Los niveles de habilidad de las escalas de Lectura, Matemáticas y Ciencias

En PISA 2006 el Nivel dos de la escala de Ciencias fue identificado como el nivel de aptitud básica a partir del cual los estudiantes comenzarían a manifestar las competencias necesarias para participar de manera eficaz y productiva en situaciones de la vida real relacionadas con la ciencia y la tecnología (OCDE, 2008). Por lo tanto, las actividades clasificadas en este nivel apenas requieren que los alumnos razonen de manera directa y efectúen interpretaciones literales. Una vez más la posición de Argentina fue preocupante, pues sólo el 43,7% de los estudiantes resolvió los ejercicios de este nivel. Los porcentajes fueron similares en Brasil y Colombia, y algo mejores en Chile y Uruguay, donde aproximadamente el 60% de los alumnos realizó correctamente las actividades de este nivel. Ningún país latinoamericano consiguió una distribución similar a la media de la OCDE, donde más del 80% de los alumnos completó satisfactoriamente las tareas más básicas.

Los informes PISA prestan especial atención a los estudiantes ubicados en los extremos de las escalas. Al respecto, la OCDE advierte que la proporción de mano de obra de una sociedad compuesta por trabajadores con alto nivel de formación supone un factor central de crecimiento económico; por el contrario, el número de alumnos con muy bajo nivel de aptitud es un indicador negativo de la capacidad de los ciudadanos para participar en el mercado laboral (OCDE, 2008). Para el conjunto de países de la OCDE, alrededor del 19% de los estudiantes fueron agrupados por debajo del Nivel dos en el área de Ciencias (por supuesto, hubo algunas excepciones, tal el caso de Canadá donde el porcentaje llegó al 10% y de Finlandia donde fue de sólo el 4%). Los resultados de Argentina fueron inquietantes. Algo más de la mitad de los estudiantes del país no consiguió resolver las actividades más simples de las pruebas, ocurriendo algo similar en el resto de sistemas educativos de la región. En porcentajes las cifras fueron del 56,2% en Argentina, del 50,9% en México, del 61% en Brasil y del 60,2% en Colombia. En Chile y Uruguay los porcentajes fueron relativamente menores, respectivamente del 39,7% y del 42,1%. En cuanto a los alumnos situados en el extremo superior de la escala, como promedio en los países de la OCDE el 1,3% alcanzó el Nivel seis (la excepción, en este caso, fue Finlandia y Nueva Zelanda donde subió al 3,9%, y Reino Unido, Australia, Japón y Canadá donde se ubicó entre el 2% y el 3%). Al incluir el Nivel cinco la proporción de buenos estudiantes se elevó en estos países al 9% (en Finlandia llegó al 20%, ocurriendo algo similar en Nueva Zelanda, Japón y Australia). En Argentina, igual que en Brasil, Colombia y México, llamativamente ningún alumno de quince años logró alcanzar el máximo nivel de habilidad; y en Chile y Uruguay apenas el 0,1%. Los porcentajes de buenos alumnos fueron también muy bajos al tener en cuenta el Nivel cinco. Los países latinoamericanos en ningún caso superaron el 0,5%, con excepción de Uruguay y Chile donde lo hizo algo menos del 2% de los estudiantes.

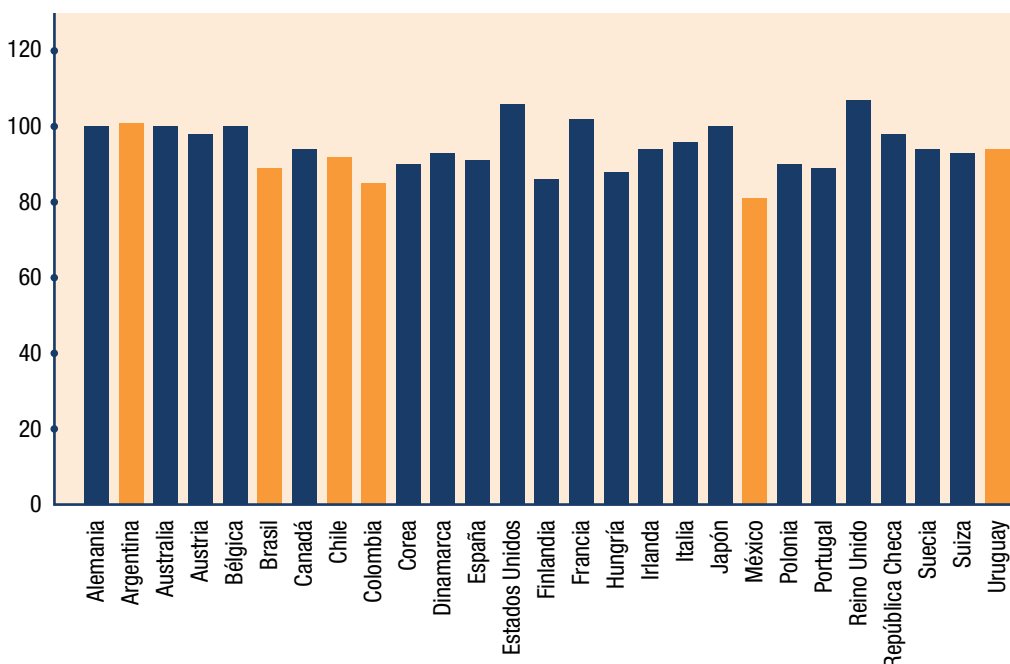
En Matemática y Lectura el rendimiento escolar de los argentinos fue similar. Alrededor del 36% no alcanzó siquiera el nivel básico en Lectura, siendo todavía mayor el porcentaje en Matemáticas, donde aproximadamente el 40% no resolvió siquiera las actividades de Nivel uno. Los demás países latinoamericanos estuvieron en una posición similar, mientras en los estados miembros de la OCDE el porcentaje de alumnos fue de sólo el 7% en ambas escalas. En cuanto a los estudiantes ubicados en el extremo superior, en los países de América Latina la proporción de buenos alumnos fue muy baja. En Comprensión Lectora sólo el 0,9% de los argentinos completó los ejercicios de mayor complejidad, y en Matemáticas apenas el 0,1%. Algo similar ocurrió en Brasil, México y Colombia. Por el contrario, en casi todos los estados miembros de la OCDE alrededor del 8,6% de los estudiantes mostró un rendimiento correspondiente al Nivel cinco en Lectura, y un 3,3% al Nivel seis en Matemáticas.

Tal como ocurrió en la mayoría de países que participaron en PISA 2006, en Argentina las puntuaciones fueron similares entre los estudiantes varones y mujeres. Particularmente en Ciencias y en Matemáticas, ya que en Lectura el rendimiento fue más elevado para las mujeres. Así, mientras en Ciencias las alumnas argentinas lograron 397 puntos, los varones 384. Las diferencias fueron pequeñas, de apenas 13 puntos. Algo similar se observó en las pruebas de Matemáticas, aunque en este caso fueron levemente favorables para los varones: 388 puntos contra 375 puntos de las mujeres. En los países de la OCDE las puntuaciones fueron también parejas: los varones consiguieron sólo 11 puntos más que las mujeres en Matemáticas, y apenas 2 en Ciencias, no siendo estadísticamente significativas en la mayoría de los casos. En el área de Lectura el rendimiento escolar sí fue distinto. En Argentina, los varones consiguieron 345 puntos, mientras las mujeres 399. Algo parecido ocurrió en los países de la OCDE, donde las mujeres lograron un promedio de 38 puntos más que los varones. La explicación oficial de dicha ventaja se debería a que las mujeres se distinguen por un mayor compromiso con la lectura, leen una amplia variedad de materiales y utilizan con mayor frecuencia las bibliotecas (OCDE, 2002). Sin duda, una explicación que merece indagarse en profundidad.

2. 2. La desigualdad de rendimiento en Argentina y en perspectiva internacional

La capacidad de los sistemas educativos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas es otra de las cuestiones exploradas por el estudio PISA. Junto a la preocupación por la mejora del rendimiento escolar, PISA se distingue por una clara orientación hacia la igualdad de oportunidades educativas. Para tal propósito, utiliza la magnitud de la dispersión de los resultados obtenidos por los estudiantes de un país como un indicador de la equidad de los sistemas de enseñanza. Es así que niveles inferiores de dispersión indicarían mayor equidad o igualdad. Para ilustrar dicha cuestión en el siguiente gráfico aparecen ordenados un grupo de países de menor a mayor desviación típica en la prueba de Ciencias, tal como hizo la OCDE en su último informe oficial.

Gráfico N°1. Dispersión de los resultados en Ciencias, PISA 2006



Fuente: Elaboración propia sobre datos OCDE PISA 2006.

Según sostiene la OCDE del gráfico se desprende que el sistema educativo argentino es menos equitativo en relación a otros países. Desde esta perspectiva, su dificultad para conseguir buenos resultados estaría directamente asociada a su incapacidad para garantizar la igualdad de oportunidades educativas respecto a otros sistemas de enseñanza. Ahora bien, al mirar con atención los datos del gráfico, dos son las objeciones a dicha interpretación. La primera, guarda relación con la validez de la desviación típica como un indicador de la igualdad con la cual operan los sistemas educativos nacionales. Cabe recordar que este estadístico no sólo refleja la desigualdad en las oportunidades educativas, sino también y fundamentalmente la desigualdad de rendimiento académico entre los estudiantes al interior de cada país. La segunda limitación, y sin duda la más importante, se percibe al observar que la dispersión de los resultados al interior de los países no es necesariamente más intensa en los sistemas educativos con peores rendimientos. En realidad, estudios como PISA muestran que las desigualdades internas son más parecidas de lo pensado entre los países (Carabaña, 2006). Por ejemplo, en las pruebas de PISA 2006 países con puntuaciones superiores a los 500 puntos en las tres áreas evaluadas tuvieron una desviación típica similar a la de Argentina. Tal el caso de Alemania, Bélgica y República Checa, siendo aún más elevada la desigualdad de los resultados en Reino Unido, Estados Unidos y Nueva Zelanda. Por otra parte, Brasil que logró uno de los peores rendimientos a nivel global, se destacó por una de las dispersiones más bajas de la comparación. En definitiva, si los datos de evaluaciones como PISA muestran que la igualdad o desigualdad en la distribución de las puntuaciones de los países poco relacionan con el rendimiento escolar, ¿por qué la OCDE considera a esta medida un poderoso indicador de la equidad con la cual operan los sistemas educativos? Al respecto, cabe recordar que la igualdad de oportunidades educativas es una condición previa y deseable que depende de ciertas garantías tangibles (por ejemplo, materiales), mientras el rendimiento varía en buena medida en función de las capacidades de los sujetos. Es por tal motivo que es difícil aspirar a su igualdad; desde ya la validez de dicho razonamiento depende de la garantía de iguales condiciones de partida para todos.

2. 3. Las tendencias en el rendimiento de los estudiantes argentinos

Para finalizar se hace referencia a la evolución del rendimiento de los alumnos argentinos en las dos ediciones de PISA que el país integró. Tal como se desprende de los datos de la siguiente tabla, las puntuaciones medias del país fueron estables en las áreas de Ciencias y Matemáticas. Apenas 7 y 5 puntos menos, respectivamente, en PISA 2006. En una situación similar estuvieron la mayoría de países, aunque algunos vieron mejorar su rendimiento, tal el caso de Polonia y Alemania. Por el contrario, otros empeoraron respecto de la primer edición, entre éstos Japón, Francia y Noruega. Entre los países de América Latina, es notorio el progreso de los alumnos chilenos en PISA 2006. La estabilidad en el rendimiento no se observa para el área de Lectura. En Argentina, las puntuaciones medias descendieron 45 puntos, ocurriendo algo similar en el resto de países comparados, aunque la disminución varió en intensidad. Por ejemplo, en España disminuyó 32 puntos, en Japón 24, en Francia 17, en Noruega 21, en Rusia e Islandia 22, en Australia 15 y en Grecia 14. Llamativamente, el rendimiento mejoró en 31 y 29 puntos, respectivamente, en Corea y Polonia, sucediendo algo similar en Chile donde se incrementó en 33 puntos.

Tabla N°4. Tendencias de rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias, PISA 2006

Países	Rendimiento medio en Lectura PISA 2006	Diferencias en el rendimiento en Lectura entre PISA 2006 y 2000	Rendimiento medio en Matemáticas PISA 2006	Diferencias en el rendimiento en Matemáticas entre PISA 2006 y 2000	Rendimiento medio en Ciencias PISA 2006	Diferencias en el rendimiento en Ciencias entre PISA 2006 y 2000
Alemania	495	11	504	14	516	29
Australia	513	-15	520	-13	527	-1
Bélgica	501	-6	520	0	510	14
Canadá	527	-7	527	-6	534	5
Corea	556	31	547	0	522	-30
Dinamarca	494	-2	513	-1	496	15
España	461	-32	480	4	488	-3
Estados Unidos	-		474	-19	489	-10
Finlandia	547	0	548	12	563	25
Francia	488	-17	496	-21	495	-5
Grecia	460	-14	459	12	473	12
Hungría	482	2	491	3	504	8
Islandia	484	-22	506	-8	491	-5
Italia	469	-19	462	5	475	-3
Japón	498	-24	523	-34	531	-19
Noruega	484	-21	490	-9	487	-13
Nueva Zelanda	521	-8	522	-15	530	2
Polonia	508	29	495	25	498	15
Portugal	472	2	466	12	474	15
Reino Unido	495	-	495	-34	515	-17
República Checa	483	-9	510	12	513	2
Suecia	507	-9	502	-8	503	-9
Suiza	499	5	530	1	512	16
Media de la OCDE	492	-6	498	-2	500	0
Argentina	374	-45	381	-7	391	-5
Brasil	393	-3	370	36	390	15
Chile	442	33	411	27	438	23
México	410	-11	406	19	410	-12
Hong Kong / China	536	11	547	-13	542	1
Israel	439	-14	442	9	454	20
Rusia	440	-22	476	-2	479	19

Fuente: Elaboración propia sobre datos de OECD/UNESCO-UIS, 2003 y OCDE, 2008.

La explicación del menor rendimiento en Lectura, y en varios países al mismo tiempo, guardaría relación con el tipo de examen aplicado en cada una de las ediciones de PISA (Carabaña, 2008). Por ejemplo, en el año 2006 la prueba de Lectura fue más reducida que en el 2000, ocupando sólo el 15% del tiempo total. El formato y la composición de las pruebas también variaron, conteniendo las del 2006 más ejercicios de respuesta construida y menos de elección múltiple. Es poco probable entonces que las oscilaciones respondan exclusivamente a cambios curriculares. Además, cabe recordar que la Lectura no es una asignatura, y de hecho no es enseñada en la escuela como tal sino que se la practica en todos los cursos. Teniendo en cuenta que los vaivenes de rendimiento en este área estarían asociados al proceso de elaboración de las pruebas, en términos generales los estudiantes argentinos obtuvieron puntuaciones estables en las dos ediciones de PISA que integraron.

En suma, los datos del estudio PISA vienen a confirmar el bajo nivel académico de los jóvenes argentinos en perspectiva internacional. Ilustran también la falta de excelencia del sistema de enseñanza, y los elevados porcentajes de estudiantes que no logran resolver los ejercicios más básicos de las tres áreas de conocimiento examinadas. A partir de la información generada por dicho estudio es posible entonces cuestionar la eficacia de las políticas educativas dirigidas a la mejora del aprendizaje escolar, que fueron implementadas en Argentina durante los últimos años. Luego de algo más de una década de cambios institucionales, los supuestos efectos positivos y esperados de la reforma educativa en lo que respecta a la calidad de la enseñanza no parecen sentirse en las escuelas argentinas.

3. La OCDE y el estudio PISA: espacios de construcción, diseminación y legitimación de discursos educativos

Aunque Argentina integró dos de las tres ediciones de PISA la información proporcionada por dicha evaluación poco impacto tuvo en el país. En Argentina, igual que sucede en muchos de los estados de la región, la comunidad educativa en general y los profesores en particular perciben las iniciativas de evaluación del rendimiento escolar como una amenaza y desvalorización de su trabajo, más que como una oportunidad para conocer el estado de su sistema educativo. Lamentablemente, quienes más eco se hacen de dicha información son los medios de comunicación, quienes presentan los resultados como si los países compitieran en una liga deportiva, de manera descontextualizada y donde prima el titular de corte dramático. Ahora bien, si la difusión y utilidad de la información generada por estudios como PISA es limitada, y si la comunidad educativa (los profesores en particular) desconfía de estas iniciativas, ¿por qué continúan participando países como Argentina en experiencias de este tipo? Para responder a este interrogante es fundamental prestar atención al rol que juegan las agencias internacionales en la construcción y difusión de la agenda política global en materia de educación. Este es el segundo objetivo del artículo.

A partir de los años 1980 las evaluaciones estandarizadas de los resultados escolares tomaron impulso, especialmente en los Estados Unidos cuando este país reformuló su política educativa con el propósito de aumentar la competitividad de su fuerza de trabajo a través de una educación de mayor calidad. La reordenación de la política educativa quedó reflejada en un conjunto de medidas como fueron la privatización, la libertad de elección, los estándares escolares y las pruebas internacionales (Mundy, 2007; 2007a). Las organizaciones multilaterales y los proyectos de cooperación para el desarrollo contribuyeron a exportar este modelo a otros países, incidiendo en la legitimación y reproducción de la nueva ortodoxia educativa centrada en la mejora de las economías nacionales mediante una mayor correspondencia entre los resultados escolares y los requerimientos del mercado laboral (Reimers, 2003). Es dentro de este escenario que se entiende el interés de la OCDE, y del conjunto de organizaciones multilaterales, por diseñar y aplicar programas internacionales de evaluación de los sistemas educativos nacionales.

Para estas organizaciones es fundamental establecer relaciones intensas entre la educación y el empleo, de manera de mejorar los resultados escolares vinculados a las competencias y destrezas requeridas por el mercado laboral. Para lograr tal objetivo el control y la evaluación de los contenidos curriculares se vuelven prioridades de los sistemas de enseñanza, poniéndose en marcha para ello “mega” operativos de evaluación del rendimiento escolar bajo los cuales subyacen preferencias ideológicas que son la respuesta a los problemas planteados en los países ricos por las circunstancias cambiantes de la economía global (Dale, 2007; Brown y Lauder, 2007). Así, a través del desarrollo de indicadores nacionales de y para los sistemas educativos, dentro de los cuales están los de resultados académicos recolectados en las pruebas de PISA, organizaciones como la OCDE juegan un papel central en los procesos de estandarización y diseminación de las políticas educativas a nivel mundial (Dale, 2007). Contribuye así, a la expansión de una forma institucional particular de educación considerada ejemplo clave del proyecto cultural occidental (Meyer et al, 1997). Desde esta perspectiva, PISA debe comprenderse dentro de la estrategia de la OCDE de fijar una agenda en el campo educativo que los distintos países miembros deben respetar, estando sujetos a las directrices de la misma sus proyectos y programas. A través de esta agenda global la OCDE no sólo busca equiparar a los países con “defensas educativas” para la creciente competitividad en el mercado internacional, sino que también contribuye a difundir los enfoques neoliberales de las políticas públicas (Mundy, 2007a; Jakobi y Martens, 2007).

Ahora bien, aunque el programa PISA ponga de manifiesto el rol central de la OCDE en los procesos de formulación, coordinación y regulación de las políticas educativas a nivel mundial, y pese a que se ha convertido en una de las fuentes principales de estadísticas educativas y de investigación en los países del hemisferio norte (Jakobi y Martens, 2007), en contextos como el latinoamericano su impacto es aún limitado (Ferrer y Arregui, 2006). Este hecho conduce a cuestionar algunos de sus principales propósitos (Nisbet, 1997). Por ejemplo, uno de los objetivos de la evaluación es proporcionar información basada en datos empíricos a los administradores de la educación con el objeto de contribuir a una toma de decisiones políticas fundamentada (OCDE, 2002). Más allá de las declaraciones formales acerca de la utilidad de los datos generados por el estudio, la experiencia indica que en los países latinoamericanos es muy poco lo que se hace con dicha información, ya sea por parte de los gobiernos como de la comunidad educativa en general. Además, pese al poder de persuasión de agencias multilaterales como la OCDE, no todos los países integran estos estudios con la misma intensidad y sistematicidad. Tal como se advirtió, la participación de Argentina y del resto de países de la región ha sido bastante discontinua. Por un lado, como consecuencia de la preocupación de las autoridades gubernamentales ante la posibilidad de seguir obteniendo puntuaciones inferiores respecto al resto de países de la OCDE, lo cual se traduciría en un alto costo político para los gobiernos de turno. Por otro lado, por la falta de recursos técnicos y financieros para poner en marcha iniciativas de esta índole. Son frecuentes al respecto, las quejas acerca de los elevados costos de las evaluaciones internacionales y de la alta dedicación de tiempo exigida a especialistas. Pese a que ciertas investigaciones señalan que evaluar es una de las innovaciones menos costosas para las administraciones públicas (Wolf, 2007), cabe recordar que más del 90% del presupuesto educativo de países como Argentina es absorbido por los salarios de los profesores, siendo muy limitados los presupuestos “discrecionales” para aplicar iniciativas de esta índole⁵.

Finalmente, es importante destacar que los resultados de programas como PISA sí atraen la atención de la opinión pública cuando son presentados como ranking de logro entre los países. La publicación de los resultados escolares en una tabla de posiciones tipo campeonato deportivo en función de único puntaje, conduce a la sobre-simplificación dando la falsa impresión de un ordenamiento preciso (Salido, 2007). Los medios de comunicación tienden particularmente a desconocer los aspectos más complejos de los resultados, destacando sólo las posiciones en el ranking y a menudo con títulos dramáticos (Ravela, 2006 y 2006a; Cueto, 2005). Así, frente a los malos resultados los titulares de la prensa argentina no se hicieron esperar. Los principales periódicos subrayaron el “severo diagnóstico de la educación argentina” (Clarín, 1 de Julio de 2003), destacando que “a nivel mundial Argentina y el resto de países de la región se ubican en el furgón de cola de la educación” (La Nación, 5 de Diciembre de 2007). Se sostuvo también que “la educación argentina está en pésimas condiciones en cuanto al desarrollo de competencias académicas” y “que el sistema educativo hace aguas por todos lados” (Ibídem). Se afirmó que “los resultados de la prueba PISA, nos dan la idea que tocamos fondo. Nos gastamos ‘las joyas de la abuela’, es decir, la exigente e igualadora escuela pública argentina” (La Nación, 5 de Diciembre de 2007).

En síntesis, a través de programas como PISA agencias internacionales como la OCDE se vuelven actores claves e independientes de la arena educativa que contribuyen en los procesos de estandarización de las políticas educativas a escala mundial. No obstante, y aunque PISA se presente como un programa orientado a la acción, pues de cada informe deriva un amplio grupo de lineamientos de política educativa, pareciera que son realmente pocas las recomendaciones que a nivel mundial pueden extraerse de este tipo de estudios. De sus datos no deberían desprenderse recetas a seguir, ni medidas a implementar en todos los sistemas educativos por igual. Más bien, programas como PISA deberían destacarse por proporcionar información acerca de qué aprenden y en qué circunstancias los alumnos de los distintos países en sus escuelas. En contextos como el argentino, donde la información estadística es escasa y precaria, estas evaluaciones tienen el mérito de ofrecer abultadas bases de datos para analizar, de manera de comprender las diferencias de rendimiento entre los países. Además, al publicar de forma gratuita toda la información estadística, igual que los documentos técnicos utilizados para realizar sus respectivos análisis, la OCDE permite cuestionar sus propias interpretaciones y hasta contradecirlas.

Conclusiones

El objetivo del artículo fue presentar los principales resultados conseguidos por Argentina en el programa PISA. Una distancia de casi 100 puntos separó las puntuaciones de los estudiantes argentinos de la media internacional, manteniéndose estable la diferencia en las dos ediciones que el país integró. Los resultados del país fueron similares al resto de estados de la región, aunque Chile y Uruguay se posicionaron algo mejor en PISA 2006. Los datos de la evaluación mostraron también la falta de excelencia del sistema educativo argentino, igual que los elevados porcentajes de alumnos que no consiguen resolver los ejercicios más básicos en las tres áreas examinadas. Si bien el sistema educativo argentino presenta ciertas dificultades para garantizar la igualdad de oportunidades educativas, el análisis de los datos de PISA muestra que lejos está dicha situación de ser una de las causas centrales del bajo rendimiento. Se advirtió al respecto, que la desigualdad de rendimiento al interior de países como Argentina no siempre fue más intensa. Por otra parte, no es pertinente equiparar la igualdad de rendimiento con la igualdad de oportunidades educativas, pues la primera no siempre es indicativa de la segunda. Por consiguiente, de la información recolectada por PISA no puede afirmarse que el sistema de enseñanza argentino sea más desigual que el de otros países; más bien se desprende su ineficacia para lograr el desarrollo de las capacidades y habilidades escolares que PISA evalúa.

En términos generales, el bajo nivel académico de los estudiantes argentinos pone en entredicho la capacidad de las políticas reformistas de la última década en lo que refiere a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje escolar. Si los alumnos argentinos examinados por PISA estudiaron la mayor parte de sus diez años bajo la Ley Federal de Educación orientada a la mejora de la calidad educativa, ¿cómo es posible que en el país más de un tercio de los estudiantes de quince años no haya resuelto siquiera los ejercicios más simples en un área básica como es la lectura? ¿Cómo explicar que el 40% tampoco haya resuelto exitosamente los problemas más fáciles de las pruebas de Matemáticas? ¿Por qué los alumnos argentinos cuyas familias se distinguen por un elevado capital cultural y que por lo general asisten al sector privado, tampoco obtuvieron un buen desempeño en perspectiva internacional? ¿Por qué apenas alcanzaron la puntuación media que distingue a un estudiante promedio de los países de la OCDE? Sin duda, la información generada por PISA da cuenta de la distancia que separa las ambiciones de las políticas educativas de la realidad vivida dentro de las aulas.

Esta situación nos conduce a la segunda cuestión a subrayar, que guarda estrecha relación con el beneficio de integrar experiencias internacionales de evaluación. Al respecto, se sostuvo que el interés de estos estudios reside en su capacidad para generar información que podría ayudar a comprender mejor por qué los estudiantes argentinos demostraron tener tan bajo nivel de aprendizaje escolar. Si en países como Argentina la información estadística es escasa y dispersa, evaluaciones como PISA brindan la oportunidad de contar con una extensa base de datos cuyo análisis permitiría conocer mejor qué y en qué circunstancias aprenden los estudiantes en sus escuelas. Por consiguiente, los

datos de PISA no deberían utilizarse simplemente para poner en entredicho el funcionamiento del sistema educativo del país. Más bien, su utilidad debería residir en la posibilidad de analizar en profundidad el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera de identificar aquellos factores claves para explicar el rendimiento escolar (ya sean los relativos a las prácticas institucionales, al entorno social y económico de los estudiantes, etc.). Son estos aspectos, y no la posición de Argentina en el escalafón internacional, los que interesan y merecen atención. Lamentablemente, quienes más eco se hacen de estas experiencias de evaluación son los medios de comunicación que exhiben sus resultados como si los países compitieran en una liga deportiva. La descontextualización de la información brindada, igual que el titular de corte trágico son los aspectos más destacados por la prensa.

A pesar de esta situación, países como Argentina continúan integrando experiencias de este tipo haciéndolo con mayor frecuencia e intensidad. Dicha situación encuentra parte de su explicación en la creciente capacidad de las agencias multilaterales de persuadir a los gobiernos nacionales acerca de la importancia de integrar sus programas. Así, a través de la puesta en marcha de operativos como PISA la OCDE ejerce su capacidad de legitimar y difundir discursos educativos que integran la agenda política global, cuyo propósito principal es incidir en la configuración de las prácticas locales de los estados nacionales. Por consiguiente, programas como PISA no sólo buscan constatar diferencias entre los países, sino también explicarlas de manera que los sistemas de enseñanza mejoren y adopten las estrategias de aquellos países que obtuvieron un exitoso rendimiento escolar. De sus datos se destacan toda una serie de razones del éxito o del fracaso escolar de los países, que debido a la rapidez y eficacia con la cual son difundidas y traducidas logran convertirse en los discursos hegemónicos acerca del funcionamiento de los sistemas de enseñanza del mundo. No obstante, la propia OCDE al hacer público y gratuito el acceso a toda la información que supone la elaboración, puesta en marcha y resultados del programa, ofrece también la posibilidad de re-analizar sus datos. Es decir, de llegar a conclusiones que en muchas ocasiones contradicen los postulados y recomendaciones que corresponden a una organización cuyos estatutos fundacionales le prescriben el interés por el aspecto económico de la enseñanza.

Notas

¹Una primer versión de este artículo fue presentada en el III Congreso Nacional/II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires, 25 al 27 de junio de 2009.

²Para mayor información acerca de las cuestiones metodológicas de la evaluación, véanse los respectivos Informes Técnicos publicados en el sitio oficial de PISA (<http://www.pisa.oecd.org>).

³Se indaga en el nivel de estudios y la cualificación profesional de los padres, en el grado de bienestar económico del hogar, en el país de procedencia de los estudiantes, en el porcentaje de alumnos inmigrantes, etc. En cuanto a los factores escolares se tiene presente la relación entre profesores y alumnos, el tiempo de enseñanza y aprendizaje, las estrategias de apoyo a los alumnos, etc. Respecto a las circunstancias específicas de los alumnos, se informa acerca de las estrategias de aprendizaje, el interés y el gusto por el estudio, etc.

⁴Para dar cuenta de la clase social de los estudiantes se toma el índice HISEI de PISA, que corresponde a la categoría socioeconómica más elevada del padre o de la madre. En nuestro análisis fue resumido en tres grandes categorías: clase social alta, media y baja. Para mayor información acerca de la construcción del índice véanse los informes técnicos de PISA

⁵Según queda reflejado en la prensa, las limitaciones presupuestarias y las dificultades operativas fueron los motivos que llevaron a Argentina a no participar de la segunda edición de PISA (Diario La Nación, 28 de Julio de 2005).

Bibliografía

ADAMS, R. J. y WU, M. L. (2002): PISA 2000 Technical Report. Paris, OECD.

BOTTANI, N. (2006): "La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador", Revista de Educación, Núm. extraordinario, pp. 75-90.

BROWN, Ph. y LAUDER, H. (2007): "Educación, globalización y desarrollo económico", en BONAL, X., TARABINI-CASTELLANI, A. y VERGER, A. (compiladores) Globalización y Educación. Textos Fundamentales. Buenos Aires, Miño y Dávila.

CARABAÑA, J. (2008): Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA. Colegio Libre de Eméritos, Madrid. Consultado en Junio 2008 <http://www.colegiodeemeritos.es>

CARABAÑA, J. (2006): "El Informe PISA y América Latina", Revista Electrónica de la Fundación Carolina.

CARNOY, M. (2001): "El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa" Revista de Educación, Núm. Extraordinario, pp. 101-110.

CUETO, S. (Ed.) (2005): Uso e impacto de la información educativa en América Latina. Santiago de Chile, PREAL.

DALE, R. (2007): "Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos", en BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. y VERGER, A. (comps.) Globalización y Educación. Textos Fundamentales, Miño y Dávila, Buenos Aires.

FERRER, G. y ARREGUI, P. (2006): "Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la

calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones”, en ARREGUI, P. (Editora) Sobre Estándares y Evaluaciones en América Latina, PREAL, Santiago, Chile, pp. 249-295.

Jakobi y Martens, 2007

MARTÍNEZ ARIAS, R. (2006): “La metodología de los estudios PISA”, Revista de Educación, Núm. extraordinario, pp. 111-129.

MECyT (2004): Programme for International student Assessment. Informe Nacional República Argentina. DiNIECE, Buenos Aires.

MEYER, J. et al. (1997): “World society and the nation state”, American Journal of Sociology, 102, (1), pp. 144-181.

MUNDY, K. (2007): “El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial”, en BONAL, X., TARABINI-CASTELLANI, A. y VERGER, A. (compiladores) Globalización y Educación. Textos Fundamentales, Miño y Dávila, Buenos Aires.

MUNDY, K. (2007a): “La influencia de la OCDE en la política educativa nacional”, en BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. y VERGER, A. (comps.) Globalización y Educación. Textos Fundamentales, Miño y Dávila, Buenos Aires.

OCDE (2008): Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana. OCDE/Santillana, España.

OCDE (2005): Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana. OCDE/Santillana, España.

OCDE (2002): Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE, OCDE/Santillana, México.

OCDE/GIP (2009): Iberoamérica en PISA 2006. Informe regional. Madrid, Santillana.

OCDE/UNESCO-UIS (2003): Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further results from PISA 2000. Paris.

RAVELA, P. (2006): “Los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa”, en ARREGUI, P. (Editora) Sobre Estándares y Evaluaciones en América Latina, PREAL, Santiago, Chile, pp. 295-384.

REIMERS, F. (2003): “El contexto social de la evaluación educativa en América Latina”, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3º trimestre, Vol. XXXIII, Núm. 3, pp. 9-52.

SALIDO, O. (2007): El informe PISA y los retos de la educación en España. Documento de trabajo 126, Fundación Alternativas, Madrid.

TENTI FANFANI, E. (2003): “Los docentes y la evaluación”, en IAES, G.; BONILLA SAUS, J.; BRUNNER, J. et al. (2003): Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa, IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

VRIGNAUD, P. (2006): “La mesure de la littéracie dans PISA: la méthodologie est la réponse mais quelle était la question?”, Revue française de pédagogie, N° 157, pp. 27-41.

WOLFF, L. (2004): “Educational Assessments in Latin America: The State of the Art”, Applied Psychology: An International Review, 53 (2), pp. 192-214.

Antecedentes Académicos y Profesionales

Lucrecia Rodrigo. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Becaria Posdoctoral CONICET. Profesora Adjunta Regular de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

lucrecia.rodrigo@gmail.com