

## **El peso de las organizaciones internacionales en la evaluación de los sistemas educativos.**

### **Un análisis a partir del estudio PISA de la OCDE**

Lucrecia Rodrigo  
UNPA/UNRN  
lucrecia.rodriigo@gmail.com

#### **Resumen**

Las iniciativas internacionales de evaluación de los sistemas educativos nacionales han tomado fuerte impulso durante las últimas décadas. Aunque históricamente la participación de los países Latinoamericanos en experiencias de evaluación de aprendizaje escolar mediante instrumentos estandarizados de aplicación a gran escala ha sido reducida, en los últimos años ha adquirido mayor continuidad como consecuencia de algunos cambios. Entre estas transformaciones cabe mencionar la centralidad del discurso de la medición y la rendición de cuentas en el campo de la educación, y el rol de las agencias internacionales en la construcción, difusión y legitimación de dicho discurso. Este trabajo se propone, en primer lugar, dar cuenta de las principales organizaciones que ejercen una labor de liderazgo en el campo de las evaluaciones internacionales, entre éstas se destacan la IEA y la OCDE a nivel global y el LLECE de la UNESCO a escala regional. En segundo lugar, analizar los rasgos más significativos del informe PISA de la OCDE, en tanto se lo considera un caso paradigmático de este tipo de iniciativas que cuenta con un alto grado de participación de los países de América Latina. En tercer lugar, y enfocando el análisis en la OCDE, el trabajo tiene por objetivo destacar el papel de las organizaciones internacionales en la puesta en marcha de experiencias externas de evaluación de los sistemas de enseñanza. Sobre todo, teniendo en cuenta que la OCDE se ha convertido en un espacio clave de elaboración y definición de problemáticas y soluciones en materia de política educativa contribuyendo al desarrollo de procesos de estandarización de las políticas entre los distintos estados nacionales.

#### **Introducción**

Aunque históricamente la participación de los países latinoamericanos en las evaluaciones internacionales de rendimiento escolar ha sido reducida, durante las últimas décadas adquirió mayor continuidad como consecuencia de algunos cambios. Entre estas transformaciones destaca la importancia otorgada al discurso de la medición y la rendición de cuentas en el campo de la educación, así como el rol central de las agencias multilaterales en la construcción, difusión y legitimación de dicho discurso. Dos son los propósitos principales de este trabajo. En primer lugar, dar cuenta de la participación de los países de la región en las experiencias más recientes e importantes de evaluación del rendimiento escolar, sobre todo en el estudio PISA de la OCDE. En segundo lugar, destacar el papel que juegan en este tipo de iniciativas las agencias internacionales. Para tal fin se tomará como caso paradigmático el rol de la OCDE en la puesta en marcha de su novedoso programa PISA. El trabajo estará organizado de la siguiente manera. Primero, se mencionarán las organizaciones más importantes que ejercen una labor de liderazgo en el campo de las evaluaciones internacionales: la IEA y la OCDE a nivel global y el LLECE de la UNESCO a escala regional. En segundo término, se presentarán los rasgos significativos de los programas de evaluación de dichas agencias que contaron con presencia argentina y latinoamericana en

general. Nuevamente la atención recaerá en PISA. En tercer lugar, se analizará el papel que juegan las organizaciones internacionales en la evaluación externa de los sistemas de enseñanza. Se dará cuenta así, de cómo a través de programas de evaluación como PISA, agencias como la OCDE desarrollan mecanismos de formulación, regulación y coordinación de las políticas educativas que son objeto de rápida imitación en el mundo actual.

### **Las evaluaciones internacionales, las principales agencias de evaluación y la participación de los países latinoamericanos**

Las pruebas internacionales de logro escolar son instrumentos de medición estandarizados que se aplican simultáneamente en varios países en edades o grupos seleccionados. Su objetivo es recoger información sobre el rendimiento de los estudiantes en diferentes disciplinas. Para tal fin, y con el propósito de ubicar a los países en el contexto de otros sistemas educativos, suelen requerir muestras aleatorias relativamente pequeñas que oscilan entre los cinco mil a siete mil alumnos (Wolff, 2006). El diseño de las pruebas incluye, por lo general, preguntas abiertas que requieren la elaboración de la respuesta y preguntas cerradas de opción múltiple. Pueden ser curriculares o “acurriculares” (Ferrer y Arregui, 2006). En el primer caso, se elaboran sobre una matriz común que representa los contenidos básicos que se enseñan en los niveles a examinar de los distintos sistemas. En el segundo, responden a un conjunto de contenidos considerados necesarios para una exitosa inserción social y laboral, independientemente de los contenidos formales de cada país. A su vez, la mayoría de las evaluaciones recolecta información sobre variables contextuales y escolares. Entre éstas, aquellas referidas a las características familiares y socioculturales de los alumnos, a la infraestructura escolar, a la formación académica de los profesores, a la cobertura curricular, a las actitudes y valores de los alumnos hacia el aprendizaje, entre otras.

La participación de los países en estudios de este tipo es defendida por varias razones. En primer lugar, porque permitiría contrastar el rendimiento de cada sistema educativo nacional en perspectiva internacional. En segundo lugar, porque proporcionaría información sobre el logro de los objetivos y de los medios educativos que cada sistema de enseñanza se propuso (Tiana y Gil Escudero, 2002). En tercer lugar, porque fortalecería la democratización de las instituciones educativas, contribuyendo a la opinión informada y a la demanda de los beneficiarios (Ferrer y Arregui, 2006; Ravela, 2006). En cuarto lugar, porque este tipo de pruebas garantizaría mayor calidad técnica y eficiencia que los sistemas nacionales de evaluación, colaborando en el desarrollo de capacidades locales. No obstante, la validez de las

comparaciones internacionales es aún materia de discusión. Sobre todo, si se tienen en cuenta las dificultades que derivan de las diferencias curriculares entre los países, ya que es muy difícil que existan temas que, aún siendo comunes a la mayoría de sistemas educativos, reciban igual tratamiento e importancia. En esta línea, uno de los principales problemas metodológicos de estudios como PISA guarda relación con la posibilidad de construir medidas equivalentes en contextos lingüísticos y nacionales múltiples (Vrignaud, 2006).

Más allá de los argumentos que defienden o cuestionan las iniciativas internacionales de evaluación, la centralidad de dichas evaluaciones debe ser comprendida dentro del discurso de la eficiencia y de la calidad de la educación que se ha fortalecido durante las últimas décadas (van Zanten, 2002; Ball, 1998). La creciente preocupación de los países por su capacidad para competir en los mercados internacionales, ha llevado a los gobiernos a redefinir los objetivos de su educación pública (Ball, 1998; Dale, 1999; Carnoy, 2001). En la actualidad la mejora de las economías nacionales es uno de los principales propósitos de los sistemas educativos, estableciéndose para tal fin relaciones intensas entre la escolarización y el empleo, así como mejorando los resultados de aprendizaje vinculados a las competencias y destrezas requeridas por el mercado laboral. Dentro de este escenario, el control y la evaluación de los contenidos curriculares se consideran prioridades de la educación. En suma, las múltiples iniciativas globales que tienen en común la permanente evaluación del aprendizaje escolar deben comprenderse, por lo tanto, dentro del discurso de la competitividad internacional de los países y de la centralidad de la educación como medio privilegiado para incrementar la productividad (Rochex, 2006; Derouet, 2006). Es decir, dentro de un modelo internacional en el cual los Estados nacionales se distinguen por su interés en la educación en tanto esta es considerada un factor clave para lograr el desarrollo nacional a nivel global (Ramírez y Boli, 1999).

Ahora bien, las evaluaciones internacionales con participación latinoamericana han sido promovidas básicamente por tres organizaciones que ejercen una labor de liderazgo en este ámbito. Ellas son la IEA, la OCDE y el LLECE de la Oficina Regional de Educación para América Latina (OREALC) de la UNESCO. La IEA es una agencia privada e independiente de perfil académico, aunque progresivamente ha ido adquiriendo mayores vínculos con los gobiernos que integran sus distintos emprendimientos de evaluación y con organismos internacionales de crédito que financian muchas de sus iniciativas. La OCDE y el LLECE son agencias intergubernamentales estando representadas en ellas las máximas unidades políticas o técnicas de administración y evaluación educativa de los países miembros. Las pruebas de la OCDE, igual que las de la IEA, son de cobertura mundial, mientras las del LLECE de carácter

regional. A continuación, haremos referencia a los principales estudios de estas agencias. Nos detendremos particularmente en el estudio PISA de la OCDE.

### **Los principales estudios de la IEA, el LLECE y la OCDE con presencia latinoamericana**

En primer lugar, daremos cuenta de los estudios más importantes de la IEA, en tanto dicha agencia se distingue por ser una de las organizaciones pioneras en la puesta en marcha de experiencias internacionales de evaluación del rendimiento escolar. La IEA es una asociación internacional de carácter no gubernamental formada por centros y agencias de investigación y de evaluación educativa. Fue fundada en el año 1959 con el objeto de realizar estudios comparativos sobre políticas y prácticas educativas en diversos países del mundo. Los primeros estudios se iniciaron después de su creación, resumiéndose en dos sus principales propósitos (Tiana, 2002). En primer lugar, proporcionar información sobre los logros conseguidos por los sistemas educativos, recogiendo datos procedentes de los estudiantes, los profesores y las escuelas. En segundo lugar, analizar los factores explicativos de las diferencias de rendimiento entre los países. En términos generales, sus estudios se distinguen por una metodología cuantitativa que presenta dos características claves (Tiana, 2002). La primera, supone aplicar procedimientos estandarizados de evaluación que consisten en pruebas de logro internacionalmente válidas y aceptadas por cada uno de los estados participantes. Confecciona también cuestionarios de contexto y de procesos educativos dirigidos a los estudiantes, a los profesores y a los directores. En segundo lugar, sus programas se distinguen por basarse en marcos conceptuales centrados exclusivamente en el currículum. Como consecuencia, elabora una distinción entre el currículum prescrito (el oficialmente fijado en la normativa y en las guías curriculares a las que deben ajustarse los libros de texto para su aprobación), el impartido o práctico (el que enseñan los profesores a los estudiantes cuando desarrollan el currículum intencional) y el currículum alcanzado o efectivo (lo que realmente aprenden los alumnos).

La experiencia acumulada por la IEA ha influido en la evolución de los estudios comparativos, sirviendo de referencia para otras iniciativas de carácter internacional. En la actualidad, aproximadamente 50 países integran sus programas aunque han sido pocos los Estados de Latinoamérica que forman parte de los mismos. Entre sus principales estudios destacan TIMSS y PIRLS.<sup>1</sup> El primero evalúa de manera conjunta matemática y ciencias cada

---

<sup>1</sup> Cabe mencionar también el estudio CIVICS que busca examinar aquellos aspectos vinculados con el fortalecimiento de la sociedad civil. La primera evaluación fue realizada en dos etapas, entre los años 1999 y

cuatro años. Se distingue por aplicar pruebas a una muestra de estudiantes de cuarto y octavo curso que tienen aproximadamente 10 y 14 años. Junto al examen se les proporciona cuestionarios de contexto, igual que a los profesores y a los directores. Las preguntas de las pruebas suelen ser cerradas o con respuestas de opción múltiple, con respuestas abiertas (donde alcanza con que el alumno escriba la respuesta) y con respuesta extendida (donde el estudiante debe explicar el proceso seguido para llegar a la respuesta). Para expresar los resultados y efectuar comparaciones se construye una escala TRI (*Teoría de Respuesta al Ítem*) para cada materia en la que se sitúan los ejercicios según su grado de dificultad. El rendimiento de cada país viene dado entonces, por la puntuación media en esa escala que está ajustada de manera que el promedio internacional para todos los alumnos sea de 500 y la desviación típica de 100. El primer estudio TIMSS comenzó a diseñarse en el año 1991 y se aplicó en 1995 a estudiantes de 45 países. Aunque en un comienzo manifestaron interés buena parte de los Estados latinoamericanos (Costa Rica, Perú, Argentina, República Dominicana, Colombia, Guatemala, Venezuela, Chile, Ecuador, Brasil y México), sólo Colombia integró hasta el final dicha edición. La segunda edición de TIMSS, efectuada en 1999, contó con la presencia de 38 países de los cuales sólo dos eran de América Latina: Chile y Argentina. No obstante, por problemas de muestreo los resultados de éste último no se consideraron representativos. En el año 2003 se realizó la tercer edición, siendo Chile el único país latinoamericano de los 49 participantes. La última aplicación de TIMSS cuenta también con escasa presencia latinoamericana.

Junto al estudio TIMSS la IEA diseñó, en el año 2001, el programa de evaluación PIRLS cuyo propósito es informar acerca del grado de competencia lectora de la población estudiantil. Específicamente, de los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria que tienen entre nueve y diez años. Al evaluar este curso los datos de PIRLS complementan los de TIMSS. La competencia lectora se define en PIRLS como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Igual que en el estudio TIMSS las pruebas son diseñadas por un grupo de expertos que se basan en los aportes e intereses de los países participantes, así como de los especialistas en la temática. Los propósitos de la lectura y los procesos de comprensión se evalúan por medio de una prueba que contiene cinco textos literarios y cinco textos informativos sobre los que se efectúan un conjunto de preguntas de elección múltiple y de respuesta abierta. Se aplica también un cuestionario destinado al estudiante donde se pregunta sobre sus actitudes y

---

2000. La población objeto fueron los alumnos de octavo y noveno curso que tenían entre 14 y 15 años. Los países de la región que participan de este estudio fueron Colombia, Chile y, recientemente, Argentina.

hábitos hacia la lectura. Lo mismo se efectúa con los padres, los profesores y los directores del establecimiento esc. Finalmente, con el objetivo de ofrecer información sobre los marcos contextuales nacionales, los países completan cuestionarios sobre sus programas de lectura y la manera en que los enseñan. La IEA aplica cada cinco años este programa.

En el año 2001 se efectuó la primera edición de PIRLS, participando 35 países de los cuales sólo Argentina y Colombia fueron de América Latina. En el año 2006 se aplicó el segundo estudio, tomando parte de esta iniciativa 40 estados nacionales; en este caso, ningún país de la región lo integró. Igual que en TIMSS, las puntuaciones de los pocos estudiantes latinoamericanos que integraron dicha iniciativa fueron de las más bajas. En PIRLS 2001, los alumnos de Argentina y Colombia no alcanzaron el promedio internacional de 500 puntos, situándose en los 422 y 420 respectivamente, sólo por encima de Kuwait, Marruecos y Rumania.<sup>2</sup>

#### *Los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*

El LLECE se define como la red de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación de los países latinoamericanos cuya coordinación ha sido asignada a la UNESCO. Fue iniciado entre los años 1994 y 1995 con el propósito de coordinar y fortalecer la capacidad examinadora de los distintos organismos nacionales. Básicamente, se encarga de realizar estudios comparados sobre el rendimiento escolar en áreas como son Lectura, Matemáticas y Ciencias, generando estándares regionales y estableciendo un sistema de información y diseminación. El LLECE cuenta con aportes financieros de los países miembros, del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de la Fundación Ford y, adicionalmente, del Banco Mundial.

La primera iniciativa recibió el nombre de *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemática y Factores Asociados en Tercer y Cuarto Grado de Educación Primaria*. A través de pruebas estandarizadas se evaluaron las competencias de los alumnos para comprender la lengua escrita y para resolver problemas de matemáticas. Trece Estados de América Latina y del Caribe participaron en dicha experiencia. Las pruebas fueron elaboradas a partir de un análisis curricular y de unas matrices de objetivos comunes. Se brindaron, a su vez, cuestionarios de contexto a los alumnos, a las familias, a los

---

<sup>2</sup> Para mayor información acerca de las puntuaciones obtenidas por los países véase los siguientes sitios de Internet: <http://timss.bc.edu>; <http://www.pirls.bc.edu>

profesores y a los directores de las instituciones escolares. La información se recogió a lo largo del año 1997, y participaron Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú y República Dominicana. Las preguntas de las pruebas se agruparon según su grado de dificultad en distintos niveles de desempeño, entendiendo por éstos un espacio caracterizado por el reagrupamiento de preguntas que cumplen con ciertos rasgos en razón de la dificultad y habilidad del estudiante que la responde (UNESCO/LLECE, 2001).

El primer informe publicado en el año 1998 puso de manifiesto los bajos resultados escolares de los estudiantes de la región. Con excepción de Cuba, cuyos alumnos estarían adquiriendo las competencias examinadas, el resto de países apenas estaría logrando las habilidades básicas. Publicados los primeros resultados, en el año 2000 es editado el segundo informe dedicado al análisis de los factores explicativos del bajo nivel de aprendizaje.<sup>3</sup> En este informe se confirman, entre otras cuestiones, las diferencias de logro en favor de las escuelas urbanas y privadas, las escasas desigualdades de rendimiento entre los sexos, y una fuerte asociación entre el bajo nivel socioeconómico de los estudiantes y el inferior rendimiento escolar.

En el año 2006, el LLECE puso en marcha su *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE) que buscó examinar el aprendizaje de los estudiantes de tercero y sexto grado de la educación primaria. Los países que integraron dicha iniciativa fueron Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Se sumó también el estado mexicano de Nuevo León. Las áreas evaluadas fueron Lenguaje y Matemáticas, examinándose en un grupo particular de países el área de Ciencias (estos países fueron Argentina, Colombia, Cuba, El Salvador, Nuevo León, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay). Igual que en el Primer Estudio, los objetivos del SERCE fueron generar conocimientos sobre los resultados de aprendizaje en las áreas evaluadas, así como recopilar información sobre los factores asociados al rendimiento escolar. La evaluación se basó también en los contenidos que comparten los programas de enseñanza de educación primaria de los países participantes (UNESCO/LLECE, 2008). Para tal propósito se aplicaron pruebas estandarizadas y cuestionarios para recoger información sobre los

---

<sup>3</sup>Primer Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemática y Factores Asociados en Tercer y Cuarto Grado de Educación Primaria, Noviembre, 1998; Segundo Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemática y Factores Asociados en Tercer y Cuarto Grado de Educación Primaria, Octubre, 2000; Informe Técnico del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje y Matemática y Factores Asociados en Tercer y cuarto Grado de Educación primaria, Agosto, 2001.



estudiantes y sus familias, los profesores y las escuelas. A diferencia del Primer estudio, fueron incluidas algunas preguntas abiertas en las pruebas de Matemáticas y Ciencias. Estas diferencias hicieron que los resultados de los alumnos en ambos estudios no sean comparables directamente. Las pruebas fueron aplicadas durante el año 2006 y publicados sus resultados en el año 2008.

A modo de ejemplo, para el área de Matemáticas es posible agrupar a los países en cuatro grupos. En primer lugar, está Cuba con una puntuación muy superior al promedio de los países de la región. En segundo lugar, están los países con puntuaciones por encima del promedio regional pero por debajo de las de Cuba. Entre éstos destacan Chile, Costa Rica, México y Uruguay. En tercer lugar, están los países con puntuaciones iguales al promedio, entre ellos Argentina, Colombia y Brasil. Finalmente, en cuarto lugar, se encuentra el resto de países con puntuaciones menores a la media regional.<sup>4</sup>

#### *El estudio PISA de la OCDE: aspectos centrales*

El programa PISA forma parte del *Proyecto de Indicadores Educativos (INES)* de la OCDE, del cual derivan publicaciones anuales conocidas como *Panorama de la Educación (Education at a Glance)*. En sus inicios estas publicaciones incluían información sobre los alumnos, los profesores, las escuelas, los recursos económicos destinados a la educación, las tasas de escolaridad, etc., pero no sobre el aprendizaje estudiantil. Hasta el año 2000, con excepción de las evaluaciones de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), no se contaba con otras fuentes que ofrecieran información comparable sobre los resultados escolares en el plano internacional. Por otra parte, la OCDE destacaba ciertas limitaciones en los estudios de la IEA. Por ejemplo, en sus evaluaciones no participan todos los países miembros de la organización, las pruebas se aplican con intervalos muy grandes de tiempo, y su elaboración no responde a un consenso entre todos los gobiernos, lo cual conlleva un nivel de dificultad distinto para cada uno de ellos (Martínez Rizo, 2006). Frente a este escenario, los países miembros de la OCDE acordaron en el año 1997 desarrollar nuevas evaluaciones que se aplicarían cada tres años a partir del 2000.<sup>5</sup> Desde entonces, la OCDE realiza un seguimiento sistematizado del rendimiento de los

---

<sup>4</sup> Para mayor información sobre la situación de cada país en los estudios del LLECE véase <http://www.ilece.org>

<sup>5</sup> Las razones de la periodicidad trienal no son claras. Para algunos es una manera de presionar a las administraciones públicas, puesto que los beneficios de integrar PISA son plenos si un país se compromete a lo largo de dos ciclos, lo cual equivale a un período de doce años (Bottani, 2006). Desde esta perspectiva, la periodicidad trienal es considerada una estrategia que permite a la OCDE asegurarse la participación de los países por un largo período de tiempo.



sistemas educativos nacionales a través de su programa PISA. En algunas ocasiones, los países integran la evaluación con muestras propias de sus regiones. En tal sentido, PISA ofrece datos comparables sobre el funcionamiento de los sistemas educativos de los países participantes. Su preocupación es proporcionar a los gobiernos información fiable a nivel internacional sobre el grado en que los estudiantes están “preparados para la vida”. La idea que subyace es que esta información ayuda a mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza, reforzando la motivación y la capacidad de los jóvenes y el rendimiento de las escuelas (OCDE, 2005).

En sus inicios el estudio PISA estuvo dirigido a los 30 países de la OCDE, a los cuales se sumaron 27 países que no son miembros de la organización. En las últimas ediciones, los países participantes supusieron el 90% de la economía global y representaron casi un tercio de la población mundial (OCDE, 2008). Como se adelantó, las pruebas de PISA se aplican cada tres años y examinan tres áreas científicas: Lectura, Matemática y Ciencias. Cada evaluación tiene un campo de conocimiento central, por consiguiente, el examen de la materia en cuestión es de calidad suficiente para servir de referencia para evaluaciones posteriores. La primer evaluación se realizó en el año 2000 en 32 países y se repitió en 11 países más durante el año 2001 y 2002.<sup>6</sup> Todos los países de la OCDE, con excepción de Turquía y la República Eslovaca, integraron dicha iniciativa sumándose luego un grupo de países no miembros de la organización. El centro de interés estuvo puesto en el área de la Lectura y los primeros resultados se publicaron en el año 2001 y en el 2003. Los países de América Latina que formaron parte de esta primer edición fueron Argentina, Brasil, Chile, México y Perú. La segunda evaluación se aplicó durante el año 2003, y la integraron todos los países de la OCDE junto a 11 estados asociados. En total participaron 41 países siendo México, Brasil y Uruguay los únicos de América Latina. En este caso el de interés fue Matemáticas y los resultados oficiales se publicaron en el año 2004. La tercer evaluación se puso en marcha durante el 2006 y contó con la presencia de 57 países: los 30 miembros de la OCDE y 27 países asociados. Entre los latinoamericanos participaron Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Especial atención se dedicó a la Competencia Científica, publicándose los primeros resultados durante el año 2007. Finalmente, en la última edición del año 2009 participaron 65

---

<sup>6</sup>En el año 2001 la OCDE realizó un proyecto paralelo denominado PISA *plus*; su propósito fue permitir que otros países interesados participen de la evaluación con un año de retraso. Los objetivos, igual que la metodología, la población evaluada, el diseño muestral y los procedimientos de aplicación de las pruebas, fueron los mismos que en PISA 2000. El tratamiento de los datos y los análisis realizados a nivel internacional, siguieron el mismo esquema que los análisis realizados para los países de la primera aplicación. El análisis que se describe en el segundo informe internacional de PISA 2000, incorpora la totalidad de países participantes en ambas oportunidades (OECD/UNESCO-UIS, 2003).

países, de los cuales nueve pertenecen a la región latinoamericana, Argentina incluida. El centro de interés ha sido, en este caso, el área de la Lectura.

Si bien en un comienzo la participación de los gobiernos latinoamericanos ha sido limitada y poco sistemática, en las ediciones posteriores se ha ido incrementando. No obstante, dicha participación ha quedado circunscripta a lo básico. Es decir, a la traducción de los ejercicios de las pruebas, a la aplicación de la prueba piloto y definitiva, a la calificación de las respuestas abiertas, y a enviar los resultados a los organizadores del estudio. Para realizar dichas tareas se siguieron las directrices de la OCDE, de manera que estos países no intervinieron en la planificación, en el diseño y en el análisis de los resultados (Martínez Rizo, 2005). A partir del año 2003 comenzaron a perfilarse algunos cambios en la región como consecuencia de la creación del *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Este instituto comenzó funcionando como un espacio de coordinación de la participación de los países iberoamericanos, hasta la creación en el año 2005 del llamado *Grupo Iberoamericano de PISA* (GIP) formado inicialmente por España, Portugal, México, Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Uruguay, al que se incorporaron en el año 2008 Panamá, Perú y la República Dominicana. El propósito del GIP es la búsqueda de mayor injerencia en la aplicación de la evaluación y en el análisis de los resultados conseguidos por los países miembros.

Ahora bien, en relación a los rasgos de dicho estudio cabe destacar que PISA no se caracteriza por examinar a los estudiantes de un nivel de enseñanza determinado, sino que aplica pruebas a alumnos de 15 años. Por consiguiente, la definición de su población no está sujeta a las estructuras institucionales de los sistemas educativos de cada país, sino a la edad de los alumnos. Por otra parte, PISA se destaca por no pretender evaluar conocimientos curriculares, sino competencias o destrezas necesarias para la vida adulta. El concepto de competencia o *literacy* adquiere un lugar central. Por “competencia” se entiende una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes en áreas claves como son Lectura, Matemáticas y Ciencias. Para la OCDE dicha información resulta fundamental, en tanto la educación secundaria se considera un requisito para garantizar la integración de los individuos en el mercado de trabajo (OCDE, 2002). No se trata entonces, de una evaluación de los conocimientos establecidos en los programas de enseñanza oficial, sino de la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos aprendidos, transferir la información a nuevos contextos y resolver problemas relacionados con la práctica (OCDE, 2008). Algunos especialistas sostienen que la perspectiva competencial del programa PISA forma parte de la decisión de la OCDE de realizar evaluaciones a gran escala con un ritmo constante (Bottani, 2006). En tal sentido, la OCDE evita enfrentarse a las diferencias que implican los distintos

programas de enseñanza de los países participantes, liberándose de los programas curriculares en el proceso de elaboración de las pruebas. El programa PISA renuncia a medir lo que los alumnos aprenden en la escuela (por lo menos en el plano teórico), y aspira a medir el nivel de competencias que se considera deben tener para vivir en sociedades democráticas y de libre mercado (*Ibidem*). Así, al no pretender formular preguntas o ejercicios vinculados directamente a los aspectos curriculares, logra construir pruebas consensuadas entre los países con diferentes planes de estudios; de lo contrario, se enfrentaría a importantes discusiones.

Ahora bien, esta perspectiva de las competencias debe ser comprendida dentro del discurso de la OCDE que promueve y afirma la creciente importancia de la ciencia en las economías cada vez más dependientes del cambio tecnológico. Se advierte así, que los países con un elevado rendimiento escolar tendrán considerables ventajas económicas (OCDE, 2008). No obstante, y pese a la novedad que la OCDE adjudica al enfoque de las competencias en el campo de las evaluaciones internacionales, cabe destacar que el término “competencia” ha sido objeto de una intensa propaganda en el mundo de la formación continua y de la formación general. Por consiguiente, lo nuevo de este enfoque residiría en su supuesta utilidad. Por un lado, porque le permite a la OCDE construir pruebas que gocen del acuerdo entre los responsables de los países participantes. Por otro lado, porque presenta la evaluación orientada a la vida práctica y al desarrollo económico en consonancia con el propósito principal de la OCDE.

Por último, además de evaluar las competencias en las tres áreas claves PISA recoge información sobre un amplio conjunto de variables del entorno social del estudiante, ya sean relacionadas con su origen socio-familiar, con el tipo de escuela y su organización, con las prácticas pedagógicas, etc. Se examinan también las actitudes y motivaciones de los alumnos hacia el aprendizaje. En su conjunto, estos datos proceden de cuestionarios que se brinda a los estudiantes y a los directores de las escuelas, siendo su propósito identificar los factores sociales, culturales, económicos y educativos asociados al rendimiento escolar.<sup>7</sup> En los informes oficiales, aparece también información relativa a los sistemas educativos y a la economía de los países, que procede de las bases de datos de la OCDE. En su conjunto, dicha información busca cubrir las características que podrían incidir en el aprendizaje estudiantil.

---

<sup>7</sup> Específicamente, se 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 y en el porcentaje de alumnos inmigrantes, entre otros. 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 con dificultades, 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.

Para finalizar, cabe destacar que los resultados de evaluaciones como PISA son entendidos y presentados como una forma de clasificar a los países en una especie de “liga internacional” del éxito educativo (Bruner, 2006; Salido, 2007). En este sentido, en Argentina las interpretaciones más difundidas del estudio PISA resaltaron el hecho de que el país haya quedado en los últimos puestos de la comparación. Si bien desde el propio programa se advierte que las puntuaciones de los países están sujetas a la variabilidad del error estadístico de toda estimación, y que no resulta pertinente interpretar los resultados en términos de una ordenación lineal (OCDE, 2005), no cabe duda que Argentina obtuvo bajos desempeños. De hecho, las puntuaciones medias del país fueron estadísticamente inferiores a las de todos los estados miembros de la OCDE en las distintas ediciones que integró. Cabe recordar que los argentinos participaron en tres de las cuatro ediciones (2000/1, 2006 y 2009), situándose su desempeño aproximadamente 100 puntos por debajo de la media global fijada en los 500 puntos. Respecto a los países de su entorno los resultados fueron similares y estables, con excepción de Chile y Uruguay que tuvieron mejores resultados en las últimas ediciones.<sup>8</sup>

### **Los costos, la utilidad y el impacto de las evaluaciones internacionales de rendimiento escolar en América Latina**

Señaladas las principales características de los programas de evaluación más novedosos y ambiciosos de la actualidad, pasaremos al análisis del segundo objetivo del trabajo: el rol de las agencias multilaterales en el diseño y puesta en marcha de este tipo de experiencias en el campo de la educación. En tal sentido, en primer lugar, nos preguntaremos acerca de los costos, de la utilidad y del impacto de estos estudios mundiales en los escenarios nacionales. Al respecto haremos referencia a la situación de los países latinoamericanos que, tal y como señalamos al comienzo del trabajo, se distinguen por su escasa y reciente participación en experiencias de esta índole.

Hemos señalado que recién a partir de los años 1990 los países de América Latina comenzaron a integrar los estudios internacionales del rendimiento escolar. Sin embargo, estas evaluaciones no cuentan aún con cuotas altas de participación y, en muchas ocasiones, es poco sistemática y sólo de aquellos países de mayor desarrollo económico y social de la región. Por otra parte, pocas fueron las iniciativas de carácter latinoamericano como las auspiciadas por la UNESCO. Esta limitada implicación puede ser interpretada a partir de la

---

<sup>8</sup> Se dispone de los resultados de PISA para todos los países y en todas sus ediciones en la siguiente página de Internet <http://www.oecd.org/pisa/>

combinación de dos factores. El primero, guardaría relación con la preocupación de las autoridades gubernamentales acerca de la posibilidad de seguir obteniendo puntuaciones inferiores respecto al resto de países, hecho que implicaría un cierto costo político para las administraciones de turno. El segundo factor, haría referencia a la falta de recursos técnicos y financieros para poner en marcha iniciativas de esta índole. En este sentido, son frecuentes las quejas acerca de los altos costos de las evaluaciones internacionales y de la elevada dedicación de tiempo exigida a especialistas.

Efectivamente, los mecanismos de evaluación requieren de cierto esfuerzo técnico y económico que muchos gobiernos de la región, y de los países más pobres en general, no pueden afrontar. Aunque algunas investigaciones señalan que evaluar es una de las innovaciones menos costosas para las administraciones públicas (Wolff, 2007), se debe tener presente que más del 90% del presupuesto educativo de estos países es absorbido por los salarios de los profesores, siendo muy limitados los presupuestos discrecionales. En este escenario, es común que la evaluación internacional sea considerada una pesada carga económica, y que los responsables de las administraciones educativas no cuenten con el aval económico que garantiza la plena integración en experiencias de este tipo.

Ahora bien, en caso que la participación de los países de la región sea efectiva, tal como vimos en el apartado anterior, ¿los datos que proporcionan dichas evaluaciones son empleados por las administraciones educativas para mejorar sus programas y políticas en materia de educación? Las pocas investigaciones sobre la temática concluyen que el impacto de estos estudios en los países latinoamericanos es muy débil y modesto, no contando con buenas estrategias de comunicación, ni utilizando los resultados para la mejorara de sus programas y políticas en materia de educación (Ferrer y Arregui, 2006; Ravela, 2006 y 2002). Se advierte también acerca de las debilidades de la comunidad educativa para emplear este tipo de información (Reimers, 2003), así como de la percepción negativa que tienen los profesores sobre las evaluaciones de rendimiento escolar que se perciben más como una amenaza y desvalorización de su trabajo como productores de conocimiento pedagógico, que como un insumo para mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Tenti Fanfani, 2003; Novoa, 2000).

El limitado impacto de estos estudios pone en cuestión algunos de sus principales propósitos. Por ejemplo, uno de los objetivos centrales del programa PISA 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). En esta línea, en el segundo estudio del LLECE se subraya que este tipo de evaluaciones permitiría a las

autoridades técnicas y políticas revisar y analizar qué y cómo se está enseñando en las escuelas de cada país.

Más allá de las declaraciones formales acerca de la utilidad de estos estudios, en los países de la región es muy poco lo que se hace con la información disponible. En cierta medida, la escasa utilidad que se les proporciona a las inmensas bases de datos que proveen este tipo de iniciativas, encuentra parte de su explicación en las prácticas institucionales que rodean a la evaluación en las administraciones educativas de muchos de los estados de América Latina (Reimers, 2003). En estos países es común que los funcionarios de alto nivel ejerzan presiones sobre las organizaciones encargadas de su diseño, de manera de evitar publicar los resultados de sus estudiantes. La evaluación termina así, siendo cooptada por la política del secreto y la exclusión (*Ídem*). No obstante, cabe señalar que este tipo de prácticas es también frecuente en algunas de las agencias multilaterales encargadas de la coordinación de estos estudios, quienes terminan trabajando de manera secreta y “sin rendir cuentas” a la sociedad en su conjunto (Tussie, 2000).

Finalmente, es interesante señalar que los resultados de los programas de evaluación sí atraen la atención de la opinión pública al ser presentados como *rankings* de logro entre los países. La publicación de las puntuaciones en una tabla de posiciones tipo campeonato deportivo en función de único resultado, 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 de este tipo de estudios, destacando sólo las posiciones en el *ranking* y a menudo con títulos dramáticos (Ravela, 2006 y 2006a; Cueto, 2005). Esta situación ha quedado en evidencia cada vez que la OCDE publica los resultados obtenidos por los países que integraron las distintas ediciones de su estudio PISA.

### **¿Por qué participan los países de América Latina en las evaluaciones internacionales? El peso de las organizaciones internacionales en el escenario educativo**

Si las evaluaciones internacionales suponen cierto costo político y económico para las administraciones de los países latinoamericanos, si la difusión y utilidad de la información generada por estos estudios es limitada, y si la comunidad educativa (los profesores en particular) desconfía de estas iniciativas, ¿por qué participan los países de la región en estas experiencias? Para responder a este interrogante es fundamental detenerse en el rol que

ocupan las agencias internacionales en la construcción y difusión de la agenda política global en materia de educación.

A partir de los años 1980 las evaluaciones estandarizadas de los resultados escolares tomaron impulso a nivel mundial, 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. En este escenario, 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). 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 mejor correspondencia entre los resultados de la educación y los requerimientos del mercado laboral (Reimers, 2003).

Es dentro de este discurso 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 la OCDE es central constituir vínculos intensos entre la escolarización y el empleo; es decir, mejorar los resultados educativos directamente vinculados a las competencias y a las destrezas requeridas por el mercado laboral. El control y la evaluación de los contenidos curriculares se vuelven prioridades de los sistemas educativos, y en este sentido agencias como la OCDE ponen en marcha “mega” operativos de evaluación del rendimiento escolar bajo los cuales subyacen un conjunto de 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; Rodríguez Breitman, 1997).

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 del programa PISA, la OCDE juega un papel central en los procesos de estandarización y diseminación de las políticas educativas a nivel mundial (Dale, 2007). Junto a otras organizaciones contribuye así, a la expansión de una forma institucional particular de educación que es considerada el ejemplo clave de la expansión del proyecto cultural occidental (Meyer *et al*, 1997). Es decir, un modelo internacional en el cual los Estados se distinguen por su interés en la educación en tanto ésta es pensada como un factor central para mejorar la competitividad a nivel global (Ramírez y Boli, 199).



En este sentido debe ser comprendida la labor de la OCDE en el campo de la educación, pues una de sus principales estrategias de trabajo consiste en fijar una agenda que deben seguir los distintos países miembros, estando sujetos a las directrices de la misma sus proyectos y programas. A través de esta agenda global la OCDE busca equiparar a los países con “defensas educativas” adecuadas para la creciente competitividad en el mercado internacional, al tiempo que contribuye a la difusión de los enfoques neoliberales de las políticas públicas (Mundy, 2007; Jakobi y Martens, 2007; Carnoy, 2001). La importancia del programa PISA a nivel mundial queda reflejada en el número elevado de países que integran dicho estudio, y pone de relieve cómo la OCDE se ha convertido en la fuente principal de estadísticas educativas multinacionales y de investigación en los países del hemisferio norte (Jakobi y Martens, 2007).

### **A modo de cierre**

El propósito de este trabajo fue doble. Por un lado, describir las experiencias más importantes de evaluación del rendimiento escolar a nivel internacional que contaron con presencia Argentina y latinoamericana en general. Por otro lado, destacar el rol central que juegan las agencias multilaterales en la puesta en marcha de dichos estudios. Si bien la participación en iniciativas de este tipo supone ciertos costos políticos y económicos a las administraciones públicas de países como Argentina, estos países continúan integrándolas. Al respecto, se destacó el peso de las agencias multilaterales no sólo para diseñar y poner en práctica iniciativas de esta índole, sino también para persuadir a los gobiernos de la importancia de integrar sus estudios. Organismos como la OCDE aparecen como actores claves e independientes de la arena educativa, contribuyendo en los procesos de formulación, difusión y regulación de la política educativa a nivel global.

Finalmente, más allá de todos los cuestionamientos que merecen este tipo e iniciativas, cabe señalar que uno de los beneficios de integrar experiencias internacionales de evaluación es que las mismas ofrecen abundante información para conocer qué aprenden y en qué circunstancias los estudiantes en sus escuelas. En países como Argentina la información estadística suele ser escasa y precaria; por consiguiente, estos programas brindan la posibilidad de contar con completas bases de datos para analizar. Por otra parte, al hacer públicos y disponibles todos sus datos, el estudio PISA posibilita nuevas lecturas e interpretaciones alternativas que cuestionan las hipótesis y conclusiones hegemónicas de la misma OCDE.

## Bibliografía

- Ball, S. (1998): “Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy”, *Comparative Education*, N° 34, Vol. 2, pp. 119-130.
- Brunner, J. et al. *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política de las evaluaciones de la calidad educativa*. IPEE-UNESCO, Sede regional Buenos Aires.
- 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.
- 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. (Comp.) *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Derouet, J. L. (2006): “Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral: bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005”, *Revue française de pédagogie*, N° 154, pp. 5-18.
- 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 de Chile.
- Jakobi, A. y Martens, K. (2007): “La influencia de la OCDE en la política educativa nacional”, en Bonal, X., Tarabini-Castellani, A. y Verger, A. (Comp.) *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Martínez Rizo, F. (2005): “PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006”, *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario, pp. 153-167.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G., y Ramírez, F. (1997): “World society and the nation state”, *American Journal of Sociology*, N° 102, Vol. 1, pp. 144-181.

- Ministerio de Educación (2009): *PISA 2009. Argentina. Resumen Ejecutivo*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2008): *PISA 2006. Informe Nacional*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2004): *PISA. Informe Nacional de la República Argentina*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Buenos Aires.
- 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.
- Novoa, A. (2000): “Ways of saying, ways of seeing: Public images of teachers (19-20 Th centuries)”, *Paedagogica Historica*, N° 36, Vol. 1, pp. 21-52.
- OCDE (2008): *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid, Santillana.
- OCDE (2005): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid, Santillana.
- OCDE (2002): *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México, Santillana.
- 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
- Ramírez, F. y Boli, J. (1999): "La construcción política de la escuela de masas: orígenes europeos y procesos de institucionalización en el mundo". En Fernández Enguita, M. (comp.) *Textos de Sociología de la Educación*, Ariel, Barcelona.
- Ravela, P. (2006): “¿Por qué los rankings son modos inapropiados de valorar la calidad de las escuelas? Para comprender las evaluaciones Educativas”, Ficha N° 10, PREAL, Santiago, Chile.
- Ravela, P. (2006a): “Los resultados de las evaluaciones educativas en la prensa”, en ARREGUI, P. (Editora) *Sobre Estándares y Evaluaciones en América Latina*, PREAL, Santiago, Chile.
- Ravela, P. (2002): *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Documentos de Trabajo N° 2, PREAL, Santiago de Chile.
- Reimers, F. (2003): “El contexto social de la evaluación educativa en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, N° 3, Vol. XXXIII, pp. 9-52.
- Rodríguez Breitman, M. (1997): *La dinámica de los intercambios internacionales en la esfera educativa: el papel de los organismos internacionales y su influencia en las políticas*

*públicas sobre la educación primaria en Brasil*. Tesis doctoral, Departamento de Sociología, Universidad de Salamanca, 1997.

- Rochex, J. Y. (2006): "Introduction", *Revue française de pédagogie*, N° 157, pp. 5-9.
- Salido, O. (2007): *El Informe PISA y los retos de la educación en España*. Documento de Trabajo N° 126, Madrid, Fundación Alternativas.
- 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*. IPE-UNESCO, Sede regional Buenos Aires.
- Tiana Ferrer, A. (2002): "¿Qué variables explican los mejores resultados en los estudios internacionales?" *Boletín de Novedades de la OEI*, Consultado en Enero 2008 [http://www.oei.org.ar/noticias/QUE\\_variables\\_explican.pdf](http://www.oei.org.ar/noticias/QUE_variables_explican.pdf)
- Tiana Ferrer, A. y Gil Escudero, G. (2002): "Oportunidades regionales en la participación en estudios comparativos interacciónales de evaluación educativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 28, Enero-Abril, OEI, pp. 159-193.
- Tussie, D. (comp.) (2000): *Luces y sombras de una nueva relación. El Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial y la Sociedad Civil*. Buenos Aires, Temas.
- UNESCO/LLECE (2001): *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Informe Técnico, Santiago de Chile.
- Van Zanten, A. (2002): "Educational change and new cleavages between head teachers, teachers and parents: Global and local perspectives on the French case". *Journal of Education Policy*, Vol. 17, N° 3, p. 289-304.
- Vriгдаud, 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. (2007): "Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en América Latina", Documentos de Trabajo N° 38, PREAL, Santiago, Chile.
- Wolff (2006): "Las evaluaciones educacionales en América Latina. Avances y desafíos", en Arregui, P. (Editora) *Sobre Estándares y Evaluaciones en América Latina*. PREAL, Santiago de Chile.