

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS EN LAS PRUEBAS PISA 2009

ANDRADA, MARCOS JAVIER\*  
TORRES, VÍCTOR EDUARDO\*\*  
BERTONE, CAROLA LETICIA\*\*\*

Recibido: Noviembre de 2011

Acceptado: Junio de 2012

### Resumen

La mayoría de los países de Latinoamérica han realizado en los últimos años profundas reformas en el sector educativo. Éstas consistieron en realizar cambios en la legislación e implementación de políticas públicas para conseguir el propósito de UNESCO: educación para todos. Surge entonces, como nuevo planteamiento, visualizar la calidad de los conocimientos que adquieren los jóvenes luego de ese proceso. Una de las pruebas estandarizadas más reconocidas a nivel mundial para evaluar áreas básicas del aprendizaje (Lectura, Matemáticas y Ciencias) es la Prueba PISA. Estas pruebas implementadas por la OECD, evalúan el rendimiento en a los alumnos de 15 años de edad. En este artículo se propone realizar un análisis comparativo de las puntuaciones alcanzadas por los adolescentes en Latinoamérica –Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, y Uruguay– en el año 2009. Se hizo foco particularmente en las pruebas de competencias lectoras orientadas al uso de tecnología.

**Palabras clave:** Educación, calidad, América Latina, Prueba Pisa

---

\* ANDRADA, Marcos Javier. CIECS - CONICET (UNC) – UNLAR, Argentina. [marcosandrada80@gmail.com](mailto:marcosandrada80@gmail.com)

\*\* TORRES, Víctor Eduardo. CIECS - CONICET (UNC) – FCE (UNC), Argentina. [torres@gmail.com](mailto:torres@gmail.com)

\*\*\*BERTONE, Carola Leticia. CIECS - CONICET (UNC), Argentina. [carolabertone@gmail.com](mailto:carolabertone@gmail.com)

### **Analysis of the results of the scores obtained by Latin American countries in the PISA 2009**

#### **Abstract**

In recent years, most Latin American countries have made far-reaching reforms in the education sector. These consisted in changes in legislation and implementation of public policies to achieve the goal of UNESCO: Education for All. Thus, there emerges, as a new question, to visualize the quality of the knowledge acquired by young people after this process. One of the standardized tests most recognized worldwide which evaluates basic areas of learning (reading, mathematics and sciences) is the PISA tests. These tests implemented by the OECD evaluate the performance of 15 year old students. This article proposes a comparative analysis of the scores obtained by adolescents in Latin America - Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Mexico, Panama, Peru, and Uruguay in 2009. The focus was particularly on tests on reading skills oriented to the use of technology.

**Keywords:** education, quality, Latin American, Pisa test

### **L'analyse des résultats des scores obtenus par les pays d'Amérique latine dans le PISA 2009**

#### **Résumé**

La plupart des pays latino-américains ont réalisé ces dernières années de profondes réformes dans le secteur de l'éducation. Elles ont consisté en des changements de législation et en la mise en œuvre de politiques publiques dans le but d'atteindre l'objectif de l'UNESCO: l'éducation pour tous. Émerge alors comme nouveau questionnement, l'évaluation de la qualité des connaissances acquises par les jeunes à la suite de ces transformations. Un des tests standardisés les plus connus à travers le monde pour évaluer les disciplines de base de l'apprentissage (lecture, mathématiques et sciences) est le test PISA. Ce test mis en œuvre par l'OCDE, évalue le rendement des élèves de 15 ans. Cet article se propose de réaliser une analyse comparative des scores obtenus par les adolescents en Amérique latine –l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Mexique, le Panama, le Pérou et l'Uruguay– en 2009. L'accent est particulièrement porté sur les tests de compétences en lecture orientée à l'usage de la technologie.

**Mots-clés:** L'éducation, la qualité, l'Amérique latine, l'enquête PISA

## 1. INTRODUCCIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), es una organización intergubernamental de países industrializados orientada a coordinar las políticas económicas y sociales de los países miembros. Dicha organización económica, la cual congrega a los países más ricos del planeta, realiza cada tres años unas pruebas de evaluación de la calidad educativa, denominadas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos o *Programme for International Student Assessment* según su enunciación en inglés), en la que participan tanto países miembros como otros invitados que no forman parte de la misma.

Esta prueba da una medida común y comparable internacionalmente del rendimiento de los alumnos de 15 años de edad: evalúa la formación de los alumnos (cuando estos llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria) en competencias claves sobre lengua, matemáticas y ciencias naturales. El objetivo de la prueba PISA hace hincapié en la evaluación de competencias y no de contenidos: “Se trata de una evaluación que busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida” (OECD, 2010).

Los diseñadores del instrumento sostienen que la participación de los países en el desarrollo de la prueba –todo bajo un marco de diálogo y asistencia recíproca– garantiza que en su operacionalización se contemplen y respeten las peculiaridades de todos los que intervienen en relación a lo que se considera como conocimientos relevantes para la vida adulta.

La prueba comprende varios apartados que relevan información sobre la escuela, el docente, los alumnos, los hábitos de estudio de los alumnos y el contexto socioeconómico de los mismos, además de las pruebas para evaluar las competencias en cada una de las áreas disciplinares: matemáticas, lenguaje y ciencias. Durante el año 2009, al igual que en el año 2000, el énfasis fue puesto en la comprensión lectora, destacando el uso de las nuevas tecnologías.

En este artículo se procura interpretar los resultados desde una perspectiva que evalúe la equidad de los sistemas educativos. Por este motivo se analizan los resultados obtenidos que se derivan del contexto, circunstancias de los alumnos y condicionantes materiales y de política educativa de las escuelas donde los alumnos reciben la enseñanza y se preparan para la adquisición de las competencias básicas que evaluó la prueba PISA en el año 2009.

## 2. ANTECEDENTES

La primera edición de esta prueba consistió en un ciclo llevado a cabo en el año 2000 y luego en el 2003 en la que participaron 32 países, incrementándose este número

a 41 en el segundo ciclo. En el año 2006 se realizó por tercera vez, e intervinieron 57 países; mientras que en la última edición, la cual se llevó a cabo en el año 2009, participaron 65 países entre miembros e invitados a la prueba.

Según señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2006), el objetivo fundamental de las pruebas PISA es evaluar la formación de los alumnos que poseen 15 años de edad, independientemente de la etapa de formación escolar en la que estén. Igualmente, dicha organización expresa que el objetivo central del programa es proveer a los países participantes de información que les permita desarrollar políticas públicas en pro de mejorar los niveles educativos.

La intención de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2006) es realizar esta prueba cada tres años haciendo hincapié de manera cíclica en un área temática diferente en cada oportunidad: la Lectura (2000 y 2009), las Matemáticas (2003 y 2012) y Ciencias (2006 y 2015). Esto significa que en cada ocasión el área principalmente examinada concentra el 66% del examen y cada una de las otras dos el 17%. Las pruebas son llevadas a cabo sobre muestras representativas tomadas en cada uno de los países cuyo tamaño puede variar entre 4.500 y 10.000 estudiantes, lo cual permite realizar inferencias sobre el total del país aunque no para cada una de las regiones (salvo en casos puntuales como el de España para el año 2009).

En cuanto a la evaluación en sí misma, la OCDE (2006) manifiesta que PISA no está diseñada para evaluar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes, ni está pensado para evaluar el desempeño de los docentes ni los programas vigentes. Por el contrario, PISA se centra en el reconocimiento y valoración de las destrezas y conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a sus quince años. La adquisición de tales destrezas y conocimientos es fruto de numerosas circunstancias familiares, sociales, culturales y escolares. Esta prueba además trata de recoger información sobre esas circunstancias para que las políticas que pudieran desprenderse del análisis de los resultados de la prueba atiendan a los diferentes factores involucrados.

Es importante señalar que al haber participado muchos países en cada una de las pruebas, a lo largo de los años se han realizado numerosos trabajos, tanto acerca de los resultados como en relación a la evaluación del instrumento en sí mismo. Particularmente, existen varios documentos referidos a América Latina, particularmente sobre México, Chile y, en menor medida Brasil. Sin bien, escapa al alcance del presente trabajo efectuar una revisión exhaustiva de todos ellos, es oportuno mencionar algunos de ellos.

Entre los antecedentes referidos a países de esta región se encuentra el trabajo realizado por Muñoz Izquierdo (2005) en el que analiza los resultados de la prueba PISA del año 2003 en México. El autor menciona que esta prueba representa un beneficio ya que a través de sus resultados es posible conocer cuáles son las modificaciones necesarias en el sistema escolar mexicano, de manera tal que la educación

impartida sea académica pero –a la vez- socialmente relevante. Asimismo, presenta los resultados obtenidos por los alumnos de dicho país con la finalidad de exponer la situación educativa de México en el plano internacional, así como de las diferentes entidades federativas que componen el país. En segundo lugar, el autor se cuestiona si los resultados obtenidos son totalmente atribuibles a factores difícilmente controlables por las autoridades educativas. Finalmente, analiza si los resultados obtenidos en la prueba pueden deberse a la rápida expansión que tuvo la enseñanza secundaria y –de acuerdo a la investigación llevada a cabo– concluye que no hay evidencias de que la incorporación de alumnos de escasos recursos resulte desfavorable.

En el artículo de Felipe Martínez Rizo (2006) se menciona la experiencia de México entre el año 2000 y el 2006. El autor presenta comparaciones con países, tanto de América Latina como de otras latitudes, y sostiene que los factores socioeconómicos explican el menor rendimiento en la prueba PISA de los alumnos latinoamericanos en comparación con los de otros países. También afirma que el camino a recorrer para obtener mejores resultados es largo y no sería acertado mejorar espectacularmente los mismos en poco tiempo, enfocando la educación en ellos, ya que estaría condenado al fracaso de antemano.

Por su parte, Cardozo (2009) indaga acerca de las experiencias laborales y la deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay, centrandose el análisis en el riesgo inherente a comenzar la actividad laboral antes de finalizar los estudios o inmediatamente después. Para ello utiliza los modelos logísticos de tiempo discreto en el que la variable dependiente es si el alumno se matricula o no en una institución de educación formal, y la edad ingresa como una variable categórica que presenta la situación a los 16 años. Además se utilizan otras variables que están vinculadas con las experiencias de vida laboral bajo diferentes especificaciones, otros aspectos asociados a las trayectorias escolares previas de los miembros de esa cohorte y variables sociodemográficas del estudiante, de su familia de origen y del centro educativo al que asistía en 2003. Los resultados obtenidos sostienen la hipótesis del fuerte impacto que tiene la experiencia de vida laboral en la interrupción de la actividad académica de los jóvenes uruguayos y plantea la importancia de proteger a los más pequeños para que permanezcan más tiempo en la escuela.

Respecto a los diferentes programas de evaluación educativa en Argentina, en el trabajo de Zabaleta (2008) se describe el modo en que se conceptualiza y evalúa la competencia lectora de las pruebas nacionales e internacionales exponiendo los principales aspectos de cada una de ellas. En relación a la prueba PISA, presenta los resultados del puntaje obtenido por los estudiantes de Argentina (20% de los alumnos obtuvo menos de 335 unidades y casi el 70% por debajo de 500, el valor promedio) y compara con los demás países de América Latina: el puntaje obtenido es similar al de Brasil, México y Chile. Concluye, de este modo, que los resultados logrados ubican a Argentina en un nivel relativamente bajo con rendimiento inferior a la media internacional. Agrega que el 45% de los alumnos solo domina los aspectos más

básicos de la competencia lectora, mientras que el porcentaje de alumnos que alcanza un nivel alto no supera el 5%.

En el trabajo realizado por Rodrigo (2006) se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes argentinos en la prueba PISA 2000 y se pregunta por qué estos han alcanzado puntuaciones inferiores respecto a la mayoría de los países de la OCDE. Para ello, compara los resultados obtenidos en las diferentes áreas por Argentina y España, y afirma que los mismos son muy disímiles debido a dos grandes dimensiones: la contextual y la escolar. En el desarrollo del artículo se hace hincapié en la segunda y ofrece una serie de argumentos que explican dicha elección, señalando que en los centros escolares se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, y subraya que es allí donde pueden realizarse las mejoras. En tal sentido, la autora apunta que el bajo nivel de exigencia académica es uno de los factores principales que explica el puntaje obtenido en la prueba. Especifica que además, las competencias profesionales y las condiciones laborales de los profesores, así como también las políticas educativas de los años noventa (la Ley Federal de Educación) han jugado un rol central en esto.

Por otra parte, Saracho Martínez (2007) presenta las reacciones de tres países ante los resultados de PISA 2000 y 2003: Alemania, Brasil, Polonia, México y otros más **aquí hay más de tres países** (Austria, Comunidad Flamenca de Bélgica, Inglaterra, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Suecia y España). Para cada uno de ellos indica dos ítems: la recepción por parte de los hacedores de política y la influencia en las escuelas. Como primera conclusión proclama que los resultados esperados para México no eran buenos. En segundo lugar, enuncia las modificaciones en el sistema educativo que pudieron realizarse merced a los puntajes registrados anteriormente: la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2002 y La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Esta última es una prueba censal de todos los alumnos de dicho país.

La perspectiva de Díaz Barriga (2006) sostiene que “la aplicación de estas pruebas masivas es el resultado tanto del desarrollo de la teoría de los *test*, como de la aplicación de las tecnologías de la información para el procesamiento de los datos” (pág. 585). La teoría de los *Test* tiene su gran apogeo a partir de la Primera Guerra Mundial, para la elección del personal de las fuerzas armadas de Estados Unidos. Esta teoría comenzó su desarrollo en la Psicología y luego se fue diversificando hacia otros campos, hasta que finalmente alcanzó a la Educación. El autor señala que, desde el punto de vista técnico, nos encontramos en una nueva fase de la teoría del *Test*, que se fue conformando desde los años cincuenta, aplicada a la medición del rendimiento escolar.

El planteamiento de PISA sobre su concepto de aprendizaje es explícito y subyace en las pruebas un concepto de aprendizaje, radicalmente diferente de la noción clásica del empleo de la memoria y uso aplicado de la información, con un énfasis en la memorización y en la repetición de contenidos. Por el contrario el concepto de

aprendizaje considerado refleja una noción del mismo basada en competencias, que son las que finalmente termina evaluando.

A modo de síntesis, puede mencionarse que la prueba del año 2009 intenta relevar información sobre todo en el área de lengua a partir de diferentes competencias: Acceder y recuperar; Integrar e interpretar y Reflexionar y evaluar, y presenta la información en textos continuos o discontinuos.

### **3. LOS CAMBIOS EN LA LEGISLACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LATINOAMÉRICA**

La mayoría de los países de la región considerados en las pruebas tuvieron reformas en su legislación en la década del noventa: Argentina (1993), Brasil (1996), Chile (1990), Colombia (1994) y México (1993); mientras que Uruguay contaba con una reforma del año 1985, Panamá con una Ley de Educación de 1946, y Perú la reformaría una década después conjuntamente con la mayoría de los países. Aproximadamente diez años después de esta ola reformistas de leyes que fijaban la política educativa de los países, la mayoría de los estados reformarían nuevamente sus leyes y las adecuarían a las nuevas corrientes sociales de los gobiernos vigentes.

Por esos años surgió un panorama diferente al momento neoliberal que vivió la región durante la década de 1990. Se trató de un nuevo movimiento que rediseñó aún más el sentido de las políticas educativas. Así, éstas estuvieron orientadas hacia la inclusión de todos los niños al sistema educativo (en primer término hacia la educación elemental) como también en dirección a una política más equitativa que salvara las diferencias iniciales y que permitiera resultados iguales pero –a la vez– considerando que las sociedades son desiguales y heterogéneas. Esta última reforma (efectuada a comienzos del presente siglo) impulsaba la ampliación de la edad obligatoria hasta la culminación del ciclo de educación media inclusive, y comenzó a reforzar la presión sobre los contenidos y la calidad de los mismos.

El programa de “Educación para Todos” de la UNESCO (que se desprendió de la Conferencia Mundial de Educación, llevado a cabo en Senegal) fijó las pautas principales a seguir hasta el año 2015, cuyo propósito fue extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia. Hoy, al haber casi llegado al año meta de los planes de UNESCO, puede sostenerse que los nuevos desafíos para la educación estarán seguramente orientados no solo a mejorar la calidad de los aprendizajes si no también a revisar y actualizar los contenidos del currículum, atendiendo más a la calidad que a la cobertura, pero sin descuidar a ninguna de ellas.

Se sabe que América Latina es una región de profundas desigualdades. Los países poseen muchos recursos pero inequitativamente distribuidos (en manos de unos pocos) lo que –con el correr del tiempo– fue generando una profundización de

los procesos de exclusión social. Sin embargo, en los últimos años se incrementó la escolarización de los niños y adolescentes, y se proporcionó asistencia a los sectores sociales más postergados.

El panorama fue distinto para cada país, dado que algunos de ellos habían alcanzado la escolarización de la mayoría de su población hace algunos años. El desarrollo educativo de los países de la región fue desigual. No solo hacia el interior sino incluso entre ellos, razón por la cual resulta ciertamente razonable que los resultados fueran dispares. Algunos países debieron atender primero a la necesidad de cobertura de la mayoría de su población en edad escolar, mientras que otros países pudieron focalizarse sobre la calidad de los contenidos que se impartían en las instituciones educativas. Esto último, independientemente de lo prescrito en los currículum y en los contenidos mínimos estipulados por las normativas y diseños curriculares.

Sin embargo, la relación entre el nivel de cobertura y los resultados en las puntuaciones promedio de las pruebas no es lineal. Del mismo modo, no todos los países tienen el mismo grado de cobertura educativa.

### **3.1 LA COBERTURA DE LA EDUCACIÓN MEDIA. TASAS NETAS DE ESCOLARIZACIÓN**

Para complementar el análisis de la evaluación de los resultados alcanzados en las pruebas PISA en los países de Latinoamérica es menester recurrir a otra fuente de datos que brinde información respecto a la cobertura del sistema educativo en cada uno de los países con indicadores comparables internacionalmente. Por este motivo se acude a la información proveniente del instituto de estadísticas de la UNESCO, que aporta precisiones de un indicador capaz de proveer información acerca del nivel de cobertura alcanzado (ver Cuadro 1)

Este primer indicador bruto invita a pensar respecto a la participación de la población según los diferentes países: UNESCO sostiene que cuando esta tasa supera el 90% en un nivel determinado de educación, el número agregado de vacantes para los alumnos se aproxima al número requerido para lograr el acceso universal del grupo en edad oficial. Sin embargo se requiere información adicional que permita evaluar el grado de repetición, de ingresos tardíos, entre otros.

Los resultados indican que el panorama general de Latinoamérica es siempre favorable para las mujeres, salvo el caso de Perú (en que la tasa es superior para los hombres) pero en todos los casos el indicador es bastante halagüeño, siendo los casos más desfavorables el de Panamá (73%), seguido por el de México (87%).



**Cuadro 1**  
**Tasa Bruta de Matriculación por país y por sexo. Año 2009**

<b>País</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
Argentina	93,8	83,4	88,5
Brasil	106,5	96,4	101,3
Chile	89,2	86,7	87,9
Colombia	99,3	90,2	94,6
México	90,1	83,7	86,9
Panamá	75,8	69,9	72,8
Perú	90,6	92,6	91,6
Uruguay	93,5*	82,4*	90,2

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO 2009.

\* Estos datos corresponden al año 2008, por inexistencia de datos para el año 2009.

Si se eliminara el efecto del crecimiento de la tasa bruta (explicado por la proporción de matrícula tardía y prematura en el nivel) permitiría construir un indicador más refinado y con ello realizar inferencias más propicias. Esto requiere contar con información que no está disponible actualmente.

Por otra parte, la Tasa Neta de Escolarización es un indicador que muestra el grado de cobertura para un nivel de educación dado. En este caso, por la edad de los estudiantes evaluados, se considera la tasa neta correspondiente al nivel secundario. El método de cálculo consiste en el cociente entre la matrícula de nivel medio, cuya edad teórica corresponda a ese nivel, respecto a la población estimada en esos grupos de edad; siendo esta tasa expresada en porcentaje. Este último brinda una perspectiva interesante al considerar la población destinataria de educación. Cabe destacar que la estructura etaria de la población en los países en vías de desarrollo se caracteriza por su gran proporción de niños y jóvenes en relación con adultos. Algunos de los países de la región están en una etapa incipiente del proceso de “transición demográfica”<sup>1</sup>. Esta consideración es sustancial porque da la pauta del volumen de estudiantes que cada país debe tener en cuenta para las previsiones de número de instituciones, maestros y otros recursos necesarios para dar respuesta a la demanda educativa.

Tal como se observa en el cuadro siguiente, los datos de cobertura educativa (medida por la Tasa Neta) exponen resultados muy diferentes: Panamá muestra porcentajes de cobertura del 66%, mientras que Uruguay, Colombia y México tiene un

<sup>1</sup> Concepto que se emplea para designar un período característico dentro de la evolución demográfica de países que comienzan por una disminución de la mortalidad, seguido de una disminución de la fecundidad. *Lo que disminuyen son las tasas de mortalidad y fecundidad, respectivamente.*

porcentaje de cobertura de aproximadamente 70%. Por su parte, Argentina, Brasil, Perú y Chile están cerca del 80%, siendo el último de los países mencionados el de más alta cobertura de los alumnos en nivel medio, alcanzando el 84%.

**Cuadro 2**  
**Tasa Neta de Matriculación por país y por sexo. Año 2009**

País	Mujeres	Hombres	Total
Argentina	86,6	77,9	82,2
Brasil	85,4*	77,8*	81,5*
Chile	84,1	81,0	82,6
Colombia	76,7	70,7	73,6
México	72,0	69,0	70,5
Panamá	68,9*	62,8*	65,7*
Perú	78,3	78,4	78,4
Uruguay	73,1*	66,1*	69,6*

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO 2009

\* Estos datos corresponden al año 2008, por inexistencia de datos para el año 2009

La tasa neta de matriculación tiene algunas limitaciones para estimar la cobertura: en aquellos casos en los que existen un gran número de alumnos repitentes (que incrementan el valor del numerador de la tasa) puede conducir a interpretaciones erróneas si se considera favorable el incremento de la tasa neta y no se verifica que el incremento de la misma es producto del alto grado de repetición. En todo caso a veces los gobiernos, sobre todo cuando se trata de la primera infancia, prefieren la permanencia de los niños en el sistema educativo, aún cuando no se consoliden las competencias requeridas para aprobar los diversos niveles.

A los fines de la presente investigación, no hay resultados concluyentes que permitan inferir, a *prima facie*, que las bajas puntuaciones obtenidas son producto de la alta cobertura del nivel educativo de nivel medio. Chile es el país de la región con la tasa neta más alta y también las mejores puntuaciones. Panamá y Uruguay tienen similares grado de cobertura pero, al mismo tiempo, existen 60 puntos de diferencias entre uno y otro país en las puntuaciones promedio de todas las áreas.

Tener presente las reformas educativas y el nivel de desarrollo de los países y de cobertura de sus sistemas educativos, resultará clave a la hora de comprender los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación de la calidad de los aprendizajes, sin dichas consideraciones los argumentos pueden ser aún más débiles.

#### 4. RESULTADOS EN LAS PRUEBAS

En relación a la prueba PISA 2009, y retomando el foco de interés del presente trabajo, puede mencionarse que los países de Latinoamérica obtuvieron puntuaciones muy por debajo de lo observado para el promedio de los países de la OECD. Inclusive entre los países de América Latina existen grandes diferencias en los resultados logrados: aunque se encuentra muy lejos de las calificaciones obtenidas por los países desarrollados, Chile es el país de la región que registró la mejor puntuación con 439 puntos en promedio en las tres áreas evaluadas (Cuadro 3). Uruguay supera por 5 puntos en promedio a Chile en las pruebas de matemáticas, pero en el promedio obtiene 13 puntos menos que el país trasandino. Perú y Panamá, por su parte, son los países más rezagados de la región en las puntuaciones promedio obtenidas en la prueba y coincidentemente de los de más baja puntuación de todos los países participantes, apenas por encima de Azerbaiyán y de Kirguistán.

**Cuadro 3**  
**Puntuaciones promedios por país y por áreas de estudio en las pruebas PISA.**  
**Año 2009**

País	Promedio Matemáticas	Promedio Ciencias	Promedio Lengua	Promedio General
Argentina	388	401	397	395
Brasil	386	405	412	401
Chile	421	447	449	439
Colombia	381	402	412	398
México	419	416	427	420
Panamá	360	376	369	368
Perú	365	369	367	367
Uruguay	427	427	427	427
Total	394	406	412	404

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA, de la OECD del año 2009

Puede reconocerse en América Latina, por las puntuaciones promedios en todas las áreas, tres grandes grupos de países: el primer grupo está constituido por Chile, Uruguay y México, con hasta 20 puntos de diferencias en los resultados de las pruebas entre sí. El segundo grupo podría estar integrado por Brasil, Colombia y Argentina, con aproximadamente 40 puntos de diferencia en relación a Chile. Y, finalmente, podría considerarse como tercer grupo el integrado por Perú y Panamá con aproximadamente 70 puntos de diferencia con Chile (que a su vez se encuentra 57 puntos por debajo del promedio de los países de la OECD).

#### 4.1. LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO

Un tópico importante en el análisis del desempeño de los alumnos en las pruebas de evaluación PISA es la existencia de equidad de género. Los resultados muestran que la situación es variable entre los países, pero puede observarse que en promedio las mujeres de Chile y Colombia están en situación de desventaja respecto al promedio de hombres, mientras que en el resto de los países la calificación alcanzada por las mujeres es, en promedio, hasta 10 puntos por encima de la alcanzada por los hombres.

A continuación, en el cuadro 4, se consignan los promedios que obtuvieron cada uno de los países de América Latina en las diferentes áreas y en la prueba PISA en general, para varones y mujeres. En la misma puede observarse que los varones alcanzaron mayor puntuación (en promedio) en el caso de matemáticas mientras que el resultado se revierte en caso de Lengua mientras que en Ciencias los resultados son dispares, aunque hay prevalencia de mayor puntuación en el caso de varones. Por su parte, en la mayoría de los países el mayor puntaje promedio general fue obtenido por las mujeres.

**Cuadro 4**  
**Puntuaciones promedios por país, sexo y por áreas de estudio**  
**en las pruebas PISA. Año 2009**

País	Promedio Matemáticas		Promedio Ciencias		Promedio Lengua		Promedio General	
	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón
Argentina	383	394	404	397	413	378	400	390
Brasil	379	394	404	407	425	397	402	399
Chile	410	431	443	452	460	438	438	441
Colombia	366	398	392	413	417	407	391	406
México	412	425	413	419	439	414	421	420
Panamá	357	362	377	375	385	353	373	363
Perú	356	374	367	372	377	356	367	367
Uruguay	421	433	428	427	446	405	431	422
Total	386	403	404	409	424	399	404	404

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA, de la OECD del año 2009

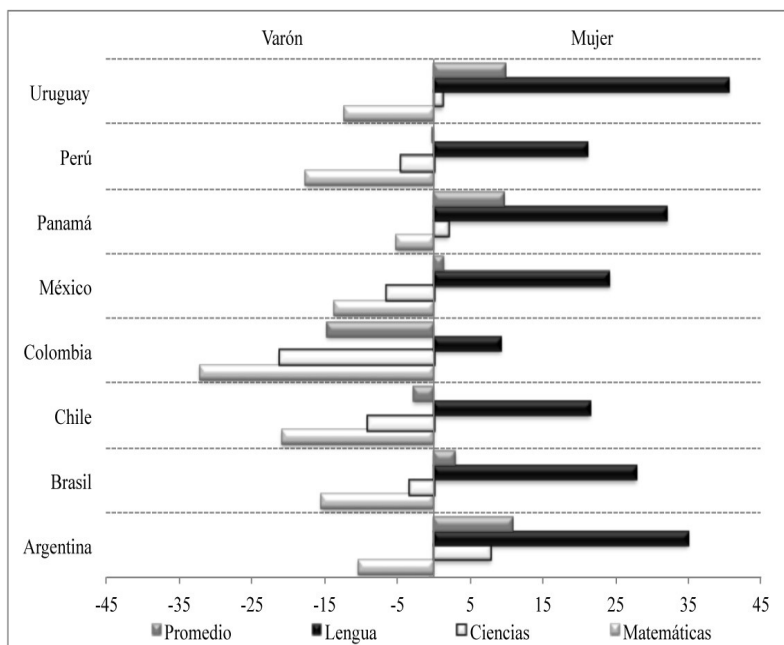
Otra manera de representar la tabla anterior es enfocarse en la diferencia de los puntajes logrados. En el gráfico 1 se expone la diferencia entre la calificación conseguida por las mujeres y la obtenida por los hombres, para el total y cada una de las áreas

en los países de América Latina. En el mismo, las barras se dirigen hacia la derecha en el caso que las mujeres hayan alcanzado mayor promedio que los hombres (la diferencia es positiva) y viceversa en el caso que la barra esté orientada hacia la izquierda.

Si se analiza la situación por áreas de estudio evaluadas, las mujeres muestran un mejor desempeño en Lengua en todos los países hasta 40 puntos por encima de lo alcanzado por los hombres, la relación es inversa para el caso del área de Matemáticas, en cuyo caso las diferencias son a favor de los hombres. En Ciencias las evaluaciones siguen un patrón similar al observado en Matemáticas, aunque las diferencias son menores entre mujeres y hombres.

Los resultados muestran que Colombia es el país donde se registran una situación menos favorable a las mujeres, quienes en promedio obtienen 14 puntos menos en las evaluaciones que los hombres. Contrariamente, Argentina representa el caso más extremo favorable a las mujeres ya que consiguen 10.7 puntos más que los hombres.

**Gráfico 1**  
**Diferencias en los puntajes promedios entre mujeres y hombres según áreas de conocimiento por país. PISA 2009.**



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA, de la OECD del año 2009

## 4.2. LA HOMOGENEIDAD DEL PUNTAJE PROMEDIO OBTENIDO ENTRE LOS PAÍSES

Hasta acá se han presentado evidencias acerca de la disimilitud en los promedios que obtuvieron los diferentes países de América Latina. Sin embargo, la media aritmética es un indicador que puede arrastrar ciertos problemas y ocasionar que se establezcan conclusiones que no son del todo ciertas. Esto se debe a que el resultado que brinda es muy sensible ante la presencia de valores extremos y esto distorsiona el valor final.

Un modo de abordar este problema es utilizar un indicador que tiene en cuenta la dispersión que presentan los datos: el coeficiente de variación. Este estadístico se calcula como el cociente entre la desviación estándar y la media aritmética y su resultado brinda una medida de heterogeneidad de los datos en cada uno de los grupos utilizados.

De este modo, será posible establecer de manera más precisa las conclusiones acerca de los resultados logrados por cada país, ya que la existencia de valores atípicamente altos distorsiona el valor promedio aumentándolo y viceversa en los casos que registren valores bajos.

Así, al comparar dos o más países, aquel que tenga el menor coeficiente de variación contiene una dispersión menor de sus puntuaciones respecto a la media siendo ésta más representativa, y viceversa.

**Cuadro 5**  
**Coeficiente de Variación de las puntuaciones promedios por país y sexo.**  
**Año 2009**

País	Mujeres	Hombres	Total
Argentina	23%	25%	24%
Brasil	19%	20%	20%
Chile	16%	17%	17%
Colombia	18%	18%	18%
México	17%	18%	17%
Panamá	23%	22%	22%
Perú	23%	23%	23%
Uruguay	19%	22%	20%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA, de la OECD del año 2009

El cuadro precedente muestra el coeficiente de variación estimado para hombres, mujeres y ambos sexos en cada país. Los resultados sugieren que –excepto en el caso de Uruguay– el coeficiente de variación obtenido es bastante similar tanto para hombres

como mujeres. Por otra parte, también puede observarse que los países con menor dispersión en las puntuaciones respecto a la media son Chile (17%), México (17%) y Colombia (18%). Aunque la diferencia es de algunos puntos porcentuales, la lista de los países con mayor variación la encabezan Argentina (24%), Perú (23%) y Panamá (22%). Esto sugiere que en estos países el promedio obtenido ha sido correctamente calculado, pero no hay que perder de vista que cuenta con valores atípicos en mayor medida que en aquellos que presentan menor coeficiente de variación y que –en definitiva– entrañan mayor dispersión en el puntaje entre los alumnos evaluados.

### **4.3. EQUIDAD EDUCATIVA EN LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS**

Una de las conclusiones expuestas en el informe final elaborado por OECD sostiene que “Los sistemas escolares exitosos, aquellos con niveles de desempeño por encima del promedio, muestran inequidades socioeconómicas por debajo del promedio, ofrecen a todos los estudiantes, independientemente de su condición socioeconómica, oportunidades similares para aprender” (Instituto de Evaluación Ministerio de Educación, 2010).

En América Latina la cuestión no es menor y existen grandes diferencias al interior de los países. Una posible aproximación al enfoque planteado es a partir de la noción de “capital cultural” del que disponen los hogares, aunque este indicador es complejo de medir.

Sin embargo, y para ello, una medida usual encontrada en los trabajos de similares características retoman la noción de “Clima Educativo” y se adopta como criterio el promedio de años de escolaridad alcanzado por los padres de los alumnos. La OECD propone el índice estatus social, económico y cultural (ESCS), el cual contempla el entorno cultural y el acceso a bienes y servicios de los individuos evaluados.

### **4.4. EL ÍNDICE “ESTATUS SOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL” (ESCS)**

Este indicador constituye un índice estadístico de estatus social, económico y cultural, el cual, además de tomar variables vinculadas al entorno cultural, introduce otras variables como el nivel de instrucción más alto que adquirieron de los padres, el número de libros en el domicilio familiar y el nivel de recursos domésticos.

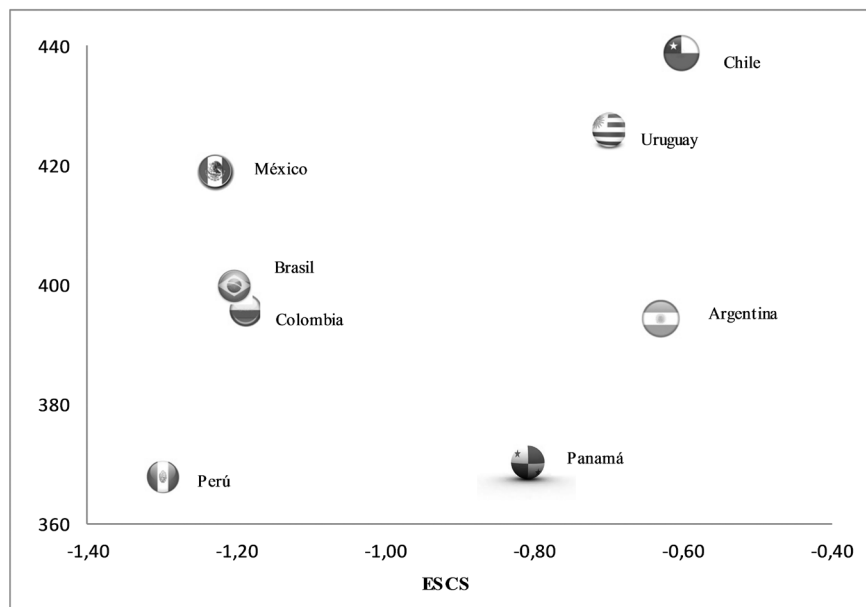
Al respecto, “PISA ha calculado el ESCS a partir de las respuestas de los alumnos a los cuestionarios de contexto aplicados junto con las pruebas de rendimiento y se ha expresado como un valor tipificado para el *Promedio OCDE* con media 0 y desviación típica 1” (Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación, 2010).

En base a los resultados obtenidos puede mencionarse que todos los países de la región poseen valores promedios negativos del ESCS debido a que el nivel social, económico y cultural es inferior al promedio de los países de la OCDE.

En ese sentido, el gráfico 2 es ilustrativo de las disparidades en la región y se pueden identificar los tres grupos de países que se habían señalado precedentemente según la calificación que obtienen en las pruebas sus alumnos.

Tal como puede observarse, Chile –además de estar en la cima de los países de América Latina en las puntuaciones– es el que presenta el menor grado de inequidad, expresado en el índice estatus social, económico y cultural.

**Gráfico 2**  
**Relación entre los promedios de los países y el ESCS. Año 2009.**



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA, de la OECD del año 2009

Por otra parte, al vincular el índice estatus social, económico y cultural con la puntuación promedio obtenida en la prueba PISA, también se constatan diferencias notables entre países. Por ejemplo, Panamá tiene en general resultados similares a Perú pero con ESCS muy diferente. Esto permite señalar que existe una relación, aun-



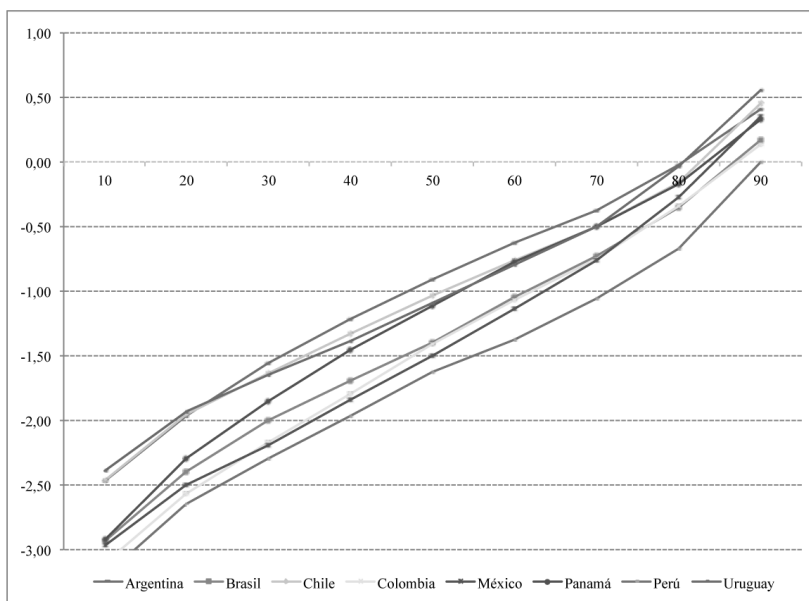
que difusa, entre nivel del índice estatus social, económico y cultural y la puntuación promedio en las pruebas. Además, se resalta el caso de México. Éste se encuentra entre los tres mejores calificados en América Latina pero al mismo tiempo es uno de los países con menor valor de índice estatus social, económico y cultural.

#### 4.5. EL ÍNDICE “ESTATUS SOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL” POR PERCENTILES

Una manera de conocer de manera más detallada lo que ocurre con el ECSC es analizar lo que ocurre con el mismo no solamente a través de una estimación puntual (como es el promedio) si no también observar la distribución completa del mismo según diferentes segmentaciones.

Así, en primer término, los resultados señalan que cuando se observa el índice por percentiles según el tipo de gestión de las instituciones a las que asisten los alumnos, se obtiene un comportamiento diferenciado.

**Gráfico 3**  
**ESCS por país y por percentiles en Escuelas Públicas. Prueba PISA 2009**



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA, de la OECD del año 2009

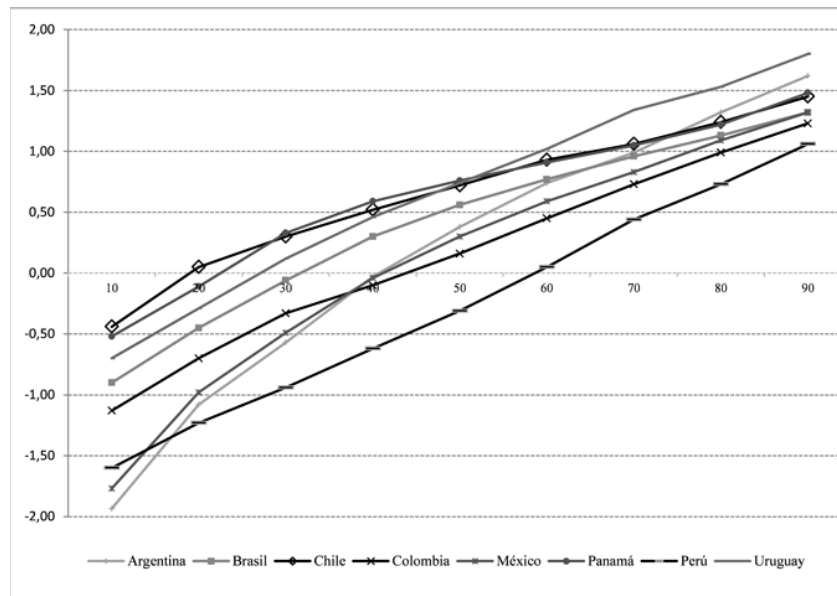
En general, la distribución para cada uno de los países muestra similares resultados. Pero puede observarse –por ejemplo– que los alumnos de Argentina y Uruguay que asisten a instituciones públicas, a partir del percentil 80, tienen un ESCS por encima de la media de los países de la OECD. Un comportamiento similar, pero por debajo de lo observado para los países mencionados *supra* tiene Chile. Esto tres países podrían conformar un primer grupo con los mejores indicadores, seguido de Panamá que se encuentra en un estado intermedio con un segundo grupo de países conformado por Brasil, Colombia y México.

El caso menos favorable para las instituciones públicas se observa en Perú, país en el cual, los alumnos de las escuelas públicas, recién a partir del percentil 90 tienen un ESCS que se acerca al promedio de los países de la OECD.

Esto refleja que en casi toda América Latina hay un grupo de alumnos que asisten a instituciones públicas con alto nivel de estatus social, económico y cultural, situado a la altura de los países desarrollados.

**Gráfico 4**

**ESCS por país y por percentiles en Escuela Privada. Prueba PISA 2009**



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA, de la OECD del año 2009

En el sector privado, por su parte, los datos muestran que la mayoría de los alumnos (ya partir del percentil 20) para los países con mejores indicadores, en las escuelas privadas tiene un ESCS superior al promedio de los países de la OECD.

En ese sentido, México y Argentina tienen un comportamiento similar, se observa que las personas que están por debajo del percentil 40 en las escuelas privadas tienen un ESCS por debajo de la media considerada.

El caso más llamativo, y el que más difiere del comportamiento del resto de los países es el de Perú, en el que recién a partir del percentil 60, es decir que el 40% de los alumnos de escuelas privadas tienen un ESCS por encima de la media. En contraste Chile es el país con mayor proporción de alumnos en escuelas privadas, cerca del 80%, en que el ESCS, por encima de la media de los países de la OECD. Sin embargo, es Uruguay el que muestra mayor porcentaje de alumnos con estatus social, económico y cultural más elevado de los países de la región.

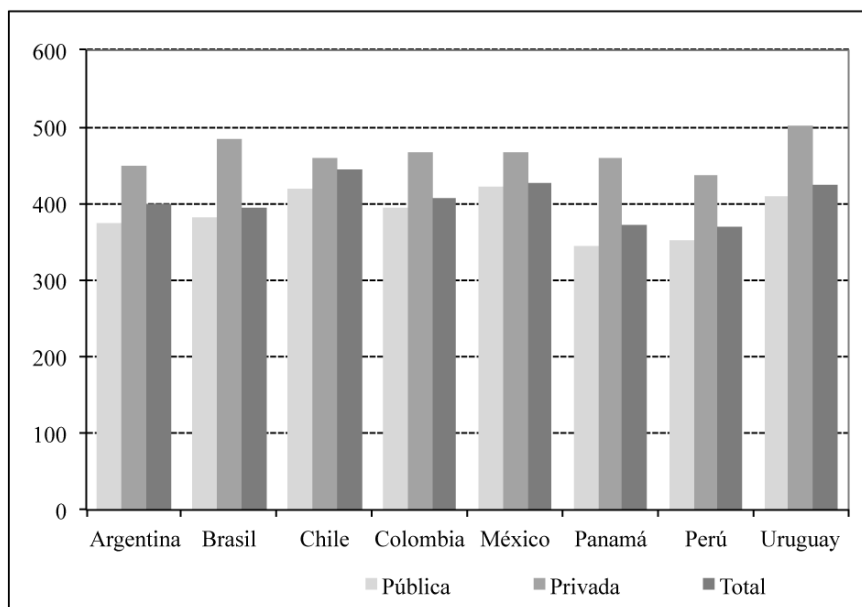
## **5. DIFERENCIAS ENTRE EL SECTOR PÚBLICO Y EL PRIVADO**

Es frecuente encontrar menciones en relación a que existe una brecha en el rendimiento de los alumnos según si estos asisten a escuelas del sector público o privado. Los fundamentos puntualizan que en el sector privado la calidad de la educación es mejor por motivos estructurales de la institución así como los vinculados al alumno y su entorno. Por lo tanto, otro posible indicador de la medida de disparidad en la región es aquel que surge de comparar los resultados entre los alumnos según el tipo de institución a la que asisten.

En el gráfico 5 puede observarse en todos los casos los alumnos que concurren a instituciones privadas obtuvieron puntajes promedios superiores a los que asisten a establecimientos públicos, y la diferencia entre ambos son importantes ya que incluso logra superar los 100 puntos en algunos países: Panamá (108), Brasil (102) y Uruguay (90).

En función a lo que exhibe el siguiente gráfico, puede señalarse que Chile y México registran una diferencia de 40 y 43 puntos a favor de los establecimientos de gestión privada siendo estos los países con las menores diferencias entre las puntuaciones promedio obtenidas por los alumnos de instituciones públicas y privadas. Le siguen, en orden ascendente, con primacía de las instituciones privadas sobre las públicas, Argentina y Colombia, con diferencias de 66 y 69 respectivamente. Esto arroja una primera evidencia que en estos últimos países hay un mejor rendimiento en la prueba PISA por parte de los alumnos que concurren a instituciones privadas. Sin embargo, y tal como se menciona, es solamente un resultado general y sería pertinente ahondar más en este tema para poder elaborar una mejor caracterización.

**Gráfico 5**  
**Puntuación promedio por país y sector de pertenencia de las instituciones educativas. Prueba PISA 2009**



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA de la OECD del año 2009.

### 5.1 RAZÓN DE PUNTUACIONES SEGÚN PERCENTILES

Las razones establecidas a continuación brindan una perspectiva entre los que obtuvieron las puntuaciones más altas y los que obtuvieron las puntuaciones más bajas en las pruebas, diferenciados por pertenencia de los alumnos a instituciones públicas o a instituciones privadas. El indicador elaborado consiste en obtener el cociente en el puntaje promedio obtenido por los alumnos ubicados en el percentil 90 versus el que registraron los del percentil 10 (también en promedio).

Cuanto más se acerca dicha relación a uno, menores serán las diferencias registradas entre los que obtuvieron las puntuaciones más altas y los que obtuvieron las más bajas. Yendo hacia los resultados, una de las notas sobresalientes de la tabla son las diferencias observadas en Argentina que muestra, considerando los alumnos de las escuelas públicas, que la relación entre ambos grupos es 1.88; es decir que los alumnos del percentil 90 obtuvieron –en promedio– un puntaje 88% más alto que los

que se encuentran en el percentil 10. Por su parte, en Chile se observa el menor valor, con una razón de 1.55 entre ambos grupos.

Al analizar la relación en las escuelas privadas con subvención estatal, Argentina (1.63) sigue siendo el país con la mayor relación; y el país con la diferencia menor es Perú con sólo 36% más en la razón de puntajes promedios. Para el caso de las escuelas privadas, los valores obtenidos para la mencionada relación son menores, pero se repite la tendencia ya enunciada respecto a los países con mayor y menor diferencias, aunque en este caso los resultados son más homogéneos.

Otro de los indicadores pertinentes de realizar es la relación, en cada país, de las puntuaciones promedio entre los alumnos que asisten a escuelas privadas de aquellos que asisten a escuelas públicas.

**Cuadro 6**  
**Razón de puntuaciones según percentiles según tipo de gestión de las instituciones educativas. Prueba PISA 2009**

País	Pública	Privada (subvención estatal)	Privada	Razón Pública/ Privada
Argentina	1,88	1,63	1,69	1,11
Brasil	1,59	1,41	1,46	1,09
Chile	1,55	1,46	1,33	1,17
Colombia	1,59	1,48	1,48	1,07
México	1,58	1,55	1,44	1,10
Panamá	1,68	-----	1,51	1,11
Perú	1,78	1,36	1,61	1,11
Uruguay	1,69	-----	1,45	1,16

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA de la OECD del año 2009.

Los resultados de este último indicador –tal como se consignan en el cuadro precedente– muestran que en Chile la razón en el puntaje promedio (según deciles) es 17% mayor para los alumnos que asisten a instituciones privadas, convirtiéndose con ello (seguido inmediatamente de Uruguay) en los países en los que se observan las mayores diferencias según el tipo de gestión. En el resto de los países, en promedio la diferencia es de 10%, siempre a favor de los alumnos que asisten a escuelas de gestión privada.

## **5.2. LAS COMPETENCIAS ALCANZADAS EN LENGUA**

En los párrafos precedentes se mencionó que la prueba PISA del año 2009, aunque evaluaba tres áreas del conocimiento, hacía hincapié en las competencias lectoras de los alumnos. Asimismo, se señaló que la prueba del año 2009, al igual que la del año 2000, examina con mayor detenimiento las competencias alcanzadas en lengua y está planteada en subescalas.

La competencia lectora es definida por la OECD como: la comprensión, el uso, la reflexión y el interés por los textos escritos; con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad.

Estas competencias lectoras se evalúan en función del formato del texto, y mantienen la distinción entre textos continuos y discontinuos ya presente en la PISA 2000; sin embargo, se agregan otras dos categorías más, que resultan de las combinaciones de la primera división.

Por otra parte, una segunda dimensión se refiere a los procesos o estrategias cognitivos que los lectores emplean frente a los textos y que están incluidos en las tareas requeridas en los reactivos de la prueba. Los estudiantes deben demostrar su dominio en: Acceder y recuperar; Integrar e interpretar y Reflexionar y evaluar. Estos procesos son la base de las sub-escalas en las que se muestra los resultados obtenidos. (INNE, 2010)

### **5.2.1. Acceder y recuperar**

La sub-escala “Acceder y recuperar” consiste en ir al área de información y explorar para ubicar y recuperar una o más piezas distintas de información. De este modo, acceder y recuperar las tareas pueden ir desde la localización de los datos requeridos por un empleador de un anuncio de trabajo hasta solicitar la búsqueda de un hecho en particular para apoyar o refutar una afirmación que alguien ha hecho (OECD, 2009).

**Cuadro 7**  
**Puntuaciones promedio en Lengua por subescalas según país. Año 2009**

País	Acceso y recuperación	Integración e interpretación	Reflexión y evaluación	Textos continuos	Textos discontinuos	Promedio Lengua
Argentina	394,0	397,6	402,2	399,8	391,2	397,0
Brasil	406,6	406,2	423,7	414,1	408,3	411,8
Chile	443,9	452,1	452,4	453,0	443,5	449,0
Colombia	404,2	411,1	421,7	414,9	408,9	412,2
México	432,7	418,5	432,1	425,8	424,5	426,7
Panamá	363,4	372,1	377,1	373,4	359,0	369,0
Perú	363,7	371,3	367,8	374,1	356,2	366,6
Uruguay	424,5	422,6	435,7	429,0	421,0	426,5
Total	409,9	408,3	420,2	414,2	408,0	412,1

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de las pruebas PISA, de la OECD del año 2009

Los resultados consignados en el cuadro 7 indican que en este punto de la comprensión lectora, los países de América Latina tuvieron puntuaciones más bajas que el promedio en todas las áreas evaluadas, a excepción de México que obtuvo 6 puntos más en este apartado. Colombia, por su parte, fue el país con más puntos de diferencia, obteniendo 8 puntos menos que los que obtuvo en promedio en la competencia de Lengua. Por su parte, el resto de los países en esta sub-escala tuvo entre dos y cinco puntos menos que el promedio global correspondiente a la prueba de Lengua.

### 5.2.2. Integrar e interpretar

Esta sub-escala implica que el estudiante comprenda la relación entre las diferentes partes del texto, para identificar las suposiciones o implicaciones que subyacen en una parte o en todo del mismo. La prueba puede implicar el reconocimiento de una relación que no es explícito, o puede ser requerido en un nivel más local para inferir (deducir de la evidencia y el razonamiento) la connotación de una frase o una oración.

Por su parte, la interpretación de un lector es la identificación de los supuestos o las implicaciones de una parte o todo el texto. Al respecto, una amplia variedad de actividades cognitivas se incluyen en este enfoque, por ejemplo: inferir la conexión entre una parte del texto y otro, hacer un resumen reconociendo las ideas principales (lo que requiere una inferencia sobre la distinción entre elementos principales subordinados) o la búsqueda de una instancia específica en el texto de algo antes descrito en términos generales.

### 5.2.3. Reflexionar y evaluar

Las características principales de esta sub-escala está orientada, en el caso de la reflexión, a buscar que los estudiantes utilicen su propio conocimiento y experiencia para comparar, contrastar o formular hipótesis; en tanto que en la evaluación deben realizar un juicio acerca del texto, empleando referencias como la experiencia personal o el conocimiento formal.

En esta sub-escala de la comprensión lectora las puntuaciones promedio por país muestran resultados más altos que los valores promedio en toda el área de competencias lectoras: Brasil y Colombia tienen en promedio 12 y 10 puntos más que el promedio del área y son los países que más diferencias registran.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

En primer término se rescata que si bien lo planteado fue analizar los resultados obtenidos por los países de América Latina, al comparar los mismos en relación a las puntuaciones a nivel mundial se deduce que las calificaciones obtenidas por los países de la región estuvieron siempre por debajo del promedio de los países de la OECD.

Múltiples pueden ser las causas del desempeño de los alumnos de América Latina en las pruebas. Desde la perspectiva demográfica puede argumentarse que existe una mayor demanda de educación por la cantidad de población en edad de escolarizarse, seguido de una política que prioriza el acceso y la permanencia de la población en el sistema educativo. Esto no afecta a los países desarrollados por su estructura poblacional. En este caso podría sostenerse que la preocupación de los países de América Latina está enfocada en aplazar la calidad, poniendo sus mayores esfuerzos en la cobertura.

Mientras, es posible elaborar algunas hipótesis desde otras perspectivas sobre algunas causas del bajo desempeño de los países de América Latina en la prueba PISA. Esto permitiría pensar que en las planificaciones de enseñanza de estos países está concentrada en la transmisión de conocimientos en lugar de ser el aprendizaje de competencias y habilidades para la vida. Asimismo, otra razón posible se vincula a la falta de entrenamiento de los alumnos en responder este tipo de pruebas, herederas de las teorías de los *test* aplicadas al rendimiento escolar, y que no tuvieron el mismo desarrollo en América Latina. En este sentido, podría argüirse que hay una incoherencia entre la tradición de enseñanza de transmisión de contenidos (basada en una concepción de aprendizaje apoyada en la repetición) y los evaluados por una tradición evaluativa sustentada en la adquisición de competencias.

Por otra parte, se podría adoptar una postura reaccionaria y descalificar al instrumento por una mala adecuación de las pruebas al contexto latinoamericano. Pero también cabe la posibilidad –aunque sea la opción más perjudicial para los países



de la región– de aceptar que el sistema educativo no se encuentra a la altura de las demandas de competencias de los países más desarrollados, lo cual es el resultado de la inadecuada utilización de los recursos y no por carencia de los mismos. Los resultados de una educación inequitativa provocan los efectos que se han expuesto en el presente trabajo acerca de las diferencias de género, en la brecha encontrada entre las instituciones de gestión estatal y privada, y en los valores del coeficiente de variación que permite señalar la presencia de mayor presencia de puntajes atípicos en algunos países que en otros. Particularmente se resaltan las diferencias encontradas en el coeficiente de variación de Argentina en comparación con el que tienen los demás países.

Al realizar el cociente de las puntuaciones promedio por países entre el percentil 90 y el 10, se observa que Argentina muestra los mayores valores del indicador, tanto para instituciones públicas como privadas, lo cual conlleva a concluir que es en dicho país donde predominan mayores diferencias, mientras que en Chile se observa la menor razón entre ambos grupos, con un valor de 1.55. Sin embargo, al considerar todos los países de la región la razón de puntajes promedios obtenida es de 67%; contrariamente en el caso de las escuelas privadas con subvención estatal el cociente es de sólo 10% y en el caso de los alumnos que asisten a instituciones privadas la razón entre puntajes promedios es del 50%. En otras palabras, la relación existente entre el tipo de gestión de las instituciones educativas y los resultados obtenidos en la PISA fue a favor del sector privado, con una performance superior en torno al 10%. Por consiguiente, es indispensable replantear la calidad de las instituciones estatales que siempre obtienen puntuaciones promedio más bajas que los establecimientos privados.

En lo atinente a las diferencias de género, las brechas en las puntuaciones promedios obtenidas por hombres y mujeres son pequeñas e incluso en algunos casos favorables a las mujeres, sobre todo en el área de Lengua.

En lo que respecta al análisis por percentiles del índice “Estatus Social, Económico y Cultural” (ESCS), los alumnos de Argentina, Uruguay, Chile y Panamá tienen un ESCS por encima de la media de los países de la OECD, aproximadamente, a partir del percentil 80. Un comportamiento similar, pero por debajo de lo observado para los países mencionados se encuentra, Brasil, Colombia y México. En Perú, incluso los que tienen el percentil más alto de ESCS, en las escuelas públicas están por debajo del promedio de los países de la OECD.

En el caso del sector privado, en Chile, ya desde el percentil 20, los alumnos tienen un ESCS por encima de la media, mientras que en Panamá, Uruguay y Brasil esto último sucede –aproximadamente– entre el percentil 20 y 30; mientras que en Colombia, México y Argentina se produce recién a partir del percentil 40 y en Perú los alumnos hacen su paso por encima de la media del ESCS recién a partir del percentil 60.

Como corolario final del análisis de los resultados de la prueba PISA es importante señalar que la misma puede constituirse en una herramienta fundamental para la toma

de decisiones y los educadores deberían conocer los resultados, como así también los numerosos informes de la misma. Esto permitiría fortalecer las debilidades encontradas ya que, de lo contrario, la publicación de los resultados tendrá por sí mismo un impacto nulo en el mejoramiento de la educación.

Finalmente, cabe destacar que por motivos de extensión del presente artículo no se consideraron otros aspectos de suma importancia que permitirían continuar con el análisis propuesto, tales como: hábitos y motivaciones de los alumnos, estrategias de aprendizajes, actitud frente al estudio, entre otros. Los resultados reflejan que, en general, los países con mejores puntuaciones son también los que presentan el menor valor en el índice de estatus social, económico y cultural y –al mismo tiempo– son los que tienen las menores variaciones en los puntajes de los estudiantes. Esto último constituye un posible camino para continuar en futuras investigaciones y complementar los análisis presentados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cardozo, S. (2009) “Experiencias Laborales y Deserción en la Cohorte de Estudiantes Evaluados por PISA 2003 198 en Uruguay: Nuevas Evidencias”. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) vol. 7 n°4.
- Díaz Barriga, A. (2006), “Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril/junio, vol. 11, núm. 29, pp. 583-615.
- Instituto de Evaluación - Ministerio de Educación. (2010). *Informe Español - OECD - PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Madrid: Educación.es.
- Instituto Nacional Para La Evaluación de La Educación (INNE) (2010). *México en PISA 2009*. México.
- López, Néstor (2007). Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región / Néstor López; con colaboración de Valeria Buitrón. - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2007.56 p. ; 23x19 cm.
- Martínez Rizo, F. (2006), “PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006”, *Revista de la Educación*, número extraordinario.
- Muñoz Izquierdo, C. (2005). Análisis de los resultados de México en el PISA-2003: una oportunidad para las políticas públicas. México. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011). *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *PISA 2009 at a Glance*. OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095298-en>
- Rodrigo, L. (2006). Argentina en el estudio PISA 2000. Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación, Santander.
- Saracho Martínez, A. (2007). Casos de Estudio de Reacciones a PISA 2000 y 2003: Alemania, Polonia, Brasil y otros, Fundación IDEA.
- Zabaleta, V. (2008). La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. *Orientac. soc.* [online]. 2008, vol.8 [citado 2011-11-08], pp. 00-00. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-88932008000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932008000100005&lng=es&nrm=iso). ISSN 1851-8893.