

PISA en América Latina: lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006

Felipe Martínez Rizo

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Resumen:

México ha participado en las pruebas PISA desde su primera aplicación, desde el año 2000, hasta la fecha. El artículo pretende informar a los lectores sobre las circunstancias peculiares de la participación de México en este esfuerzo evaluativo internacional, a partir de cual, el autor realiza algunas consideraciones sobre los resultados obtenidos por México y por otros países de América Latina; hace algunas reflexiones y propone ciertas conclusiones, en relación con el futuro de este tipo de evaluaciones y con la participación de los países latinoamericanos en ellas, en especial en lo que se refiere a la forma en que deberían utilizarse los resultados, buscando su verdadera utilidad para apoyar los esfuerzos de mejora educativa.

Palabras clave: evaluación, pruebas de rendimiento, América Latina.

Abstract: *PISA in Latin-America: lessons from Mexico's experience 2000-2006*

Mexico has participated in PISA since 2000 until now. The purpose of the following text is to inform about Mexico's peculiar circumstances in participating in this international assessment project, and then to make some considerations about Mexico's and other Latin-American countries' results; to reflect about the future of this kind of evaluations, and about Latin-America's future participation, mainly concerning ways of promoting the use of results, in order to be useful for supporting efforts for the improvement of educational quality.

Key-words: assessment, achievement tests; Latin-America.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de evaluación a gran escala de los resultados de aprendizaje, basados en el uso de instrumentos estandarizados, comenzaron a desarrollarse a fines de la primera mitad del siglo XX en Estados Unidos y otros países del ámbito anglosajón. Más recientemente, a partir de la década de 1990, se han extendido a la mayoría de los sistemas educativos.

Las primeras evaluaciones internacionales, por su parte, datan de los años sesenta del siglo pasado, con los primeros trabajos de la Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Educativo (IEA, por sus siglas en inglés). En la década de 1990 tuvieron lugar proyectos regionales, como el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) y el South African Consortium for the Measurement of Educational Quality (SACMEQ). A partir de 2000 comenzaron las aplicaciones del proyecto PISA (*Programme for International Student Achievement*) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Como la mayoría de los países de desarrollo intermedio o bajo, los países de América Latina no tienen una tradición importante en este campo. Con pocas excepciones, no ha sido hasta la década pasada cuando este tipo de evaluaciones se han extendido en la región, en programas tanto nacionales como internacionales. (Cfr. Wolff, 2004).

México forma parte de la OCDE desde 1994, por lo que ha participado en las pruebas PISA desde su primera aplicación, desde el año 2000, hasta la fecha. En cuanto a otros países de la región latinoamericana, solamente Brasil participó en PISA 2000; en 2002, a la aplicación conocida como PISA Plus, se añadieron Argentina, Chile y Perú.

Al principio, la participación de México se limitó a lo indispensable, sin intervenir en la planificación de las pruebas. Al parecer pasó lo mismo en los otros países latinoamericanos. En 2003 México dio pasos en dirección a una participación más activa, lo que sigue haciéndose para la aplicación de 2006. Se ha buscado fortalecer la capacidad técnica del equipo responsable de las pruebas, tanto en lo que se refiere a la elaboración de las unidades de «reactivos», como al análisis de los resultados. Además, se ha prestado especial atención a la difusión de los resultados, en beneficio tanto de las autoridades educativas como de la sociedad en general y, muy especialmente, de los maestros, buscando que sean realmente útiles para apoyar los esfuerzos de mejora educativa.

Se abriga la pretensión de que estas consideraciones, formuladas desde la perspectiva particular de México, sean generalizables, en alguna medida, a otros países de América Latina que participan en PISA, así como a otros, cuyo nivel de desarrollo general sea más cercano al de nuestro país que al de la mayoría de dicha organización.

Se considera que el programa PISA de la OCDE puede ser una oportunidad para que los países de la región mejoren la calidad de sus sistemas de evaluación, lo que puede ser de gran utilidad para la mejora de la calidad. (Cfr. Tiana Ferrer y Gil Escudero, s/f).

LOS INICIOS DE PISA

Desde finales de la década de 1980, la OCDE había relanzado su proyecto de indicadores educativos (*Indicators of National Education Systems, INES*), del que derivan volúmenes anuales, conocidos como *Panorama Educativo (Education at a Glance)*.

En sus inicios, esos volúmenes incluían información sobre alumnos, maestros, escuelas, recursos financieros, tasas de escolaridad, empleo y otros indicadores similares, pero no sobre el aprendizaje alcanzado por los alumnos.

La razón de esa laguna era clara: con excepción de los datos de la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, en sus siglas en inglés), no se contaba con otras fuentes que ofrecieran información comparable sobre resultados de aprendizaje en el plano internacional.

Las evaluaciones más conocidas de las organizadas por la IEA son las de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) y las de Lectura (PIRLS). Estas evaluaciones, sin embargo, tenían dos límites para los efectos de la OCDE: uno era que sólo algunos de los países miembros de la organización participaban en ellas; la otra, que se aplicaban con intervalos de tiempo muy grandes.

Por ello, en 1997 los países miembros de la OCDE acordaron desarrollar unas pruebas nuevas, con aplicaciones cada tres años, a partir del año 2000. Desde la idea de dar mayor peso en cada aplicación sucesiva a uno de los tres dominios evaluados (Lectura, Matemáticas y Ciencias), el primer ciclo completo de las evaluaciones PISA comprende, pues, las aplicaciones de 2000, 2003 y 2006.

LAS APLICACIONES DE 2000 Y 2003 EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

La participación de México en PISA 2000 se limitó a lo básico: traducir los «reactivos» enviados por el consorcio responsable de las pruebas; hacer la prueba piloto y la aplicación con la muestra mínima, siguiendo las directrices recibidas; calificar las respuestas abiertas, capturarlas, enviar los resultados y esperar el análisis internacional. México no participó en la planificación de las pruebas ni en el diseño de «reactivos»; tampoco analizó sus propios resultados. Al parecer Brasil tampoco lo hizo, ni Argentina, Chile y Perú en PISA Plus.

Para la aplicación de PISA 2003, algunas cosas permanecieron como en la ocasión anterior, y otras cambiaron. No hubo cambios en las etapas preparatorias, ya que tampoco se participó activamente en la planificación y diseño de los instrumentos. En lo relativo a la aplicación y el análisis de los resultados, por el contrario, hubo cambios importantes, derivados de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

El INEE fue creado por Decreto Presidencial en agosto de 2002, y comenzó a operar en abril de 2003, justamente con ocasión de la aplicación principal de PISA 2003.

El primer cambio importante fue el relativo al tamaño de la muestra utilizada. México, es un país federal, con más de 100 millones de habitantes y una gran heterogeneidad entre las regiones del país; por ello, los resultados nacionales no son de gran valor para orientar las políticas educativas, y no pueden ir mucho más lejos de unos cuantos titulares alarmistas en los diarios en los días que siguen a la difusión de resultados.

Para que las evaluaciones fueran de más utilidad, se consideró necesario contar con resultados desagregados al nivel de las 32 entidades federativas y de los principales subsistemas formados por escuelas de perfil diferente, entre las más de 45.000 con alumnos de 15 a 16 años, que forman parte del marco de muestra que se emplea para las pruebas PISA: bachilleratos generales y técnicos; planteles orientados a la formación de técnicos de nivel medio; escuelas secundarias generales y técnicas, así como secundarias privadas y «telesecundarias».

Por las razones expuestas, en lugar de la muestra de 183 escuelas y 5.276 alumnos que se utilizó en 2000, para la aplicación de PISA 2003, México utilizó una muestra mayor a la de cualquier otro país participante: casi 30.000 alumnos, en 1.124 escuelas.

Este cambio implicó un gran esfuerzo, no sólo para controlar cuidadosamente una aplicación mucho mayor que en 2000, sino sobre todo para calificar cerca de un millón de respuestas construidas a las preguntas de este tipo, y para hacerlo con apego a los rigurosos criterios técnicos definidos para ello.

El trabajo de calificación requirió la capacitación de un equipo de más de 50 maestros, que trabajaron a tiempo completo durante dos meses para procesar el enorme número de respuestas construidas, con dobles calificaciones de «submuestras» de las mismas para asegurar la confiabilidad de los resultados. Los índices de confiabilidad de la calificación de las pruebas mexicanas fueron ligeramente superiores al promedio de los países participantes, cumpliendo ampliamente los mínimos requeridos.

Otro cambio importante consistió en la preparación de un informe nacional sobre PISA 2003 en México, que el INEE se propuso difundir al mismo tiempo que la OCDE liberara los resultados internacionales.

Como se ha dicho, este análisis no sólo de los resultados nacionales, sino también de los de cada una de las entidades federativas del país, así como de las ocho modalidades de escuelas en las que se aplicaron las pruebas, se consideraba fundamental para que los resultados fueran aprovechados por las autoridades educativas. El propósito se cumplió: el 6 de diciembre, el informe se presentó de forma reservada a autoridades educativas y medios de comunicación y se publicó al día siguiente. (Vidal, Díaz y otros, 2004.)

Dada la escasez de personal especializado, para lo anterior fue necesario un importante esfuerzo de capacitación, desde el segundo semestre de 2003 y hasta finales de 2004. A lo largo de ese lapso de tiempo, el equipo del INEE responsable de las pruebas internacionales participó en talleres organizados ex profeso, sobre temas como «Teoría de Respuesta al Ítem» y «Modelos Jerárquicos Lineales», entre otros.

De los otros países latinoamericanos que participaron en PISA 2003, no se tienen datos sobre esfuerzos especiales de Brasil, pero sí de Uruguay, donde se ha hecho un importante trabajo de difusión de resultados, con un informe nacional publicado poco después del 7 de diciembre, y varios boletines que analizan puntos particulares de los resultados y que se han difundido posteriormente; de hecho, al mes de septiembre se habían difundido siete de ellos.

LA PARTICIPACIÓN DE AMÉRICA LATINA EN PISA 2006

Como representante de México en proyectos internacionales de evaluación, el INEE considera que, para que el esfuerzo tenga sentido, la participación del país en esos esfuerzos debe ser muy activa. Esta postura se basa en dos razones.

Por una parte, en evaluaciones en las que participan numerosos países, de lenguas, culturas y niveles de desarrollo diversos, el riesgo de sesgo cultural es alto. Para reducirlo, parece fundamental que los países no se limiten a aplicar instrumentos hechos por otros, sino que deben involucrarse activamente en su diseño y en el análisis de los resultados.

Por otra parte, una intervención activa en PISA, al lado de los participantes de los países con mayor tradición en psicometría, constituye una excelente oportunidad de aprendizaje para los equipos técnicos de los países con menos experiencia en este terreno.

Por las razones anteriores, México se propuso incrementar el nivel de su participación en PISA para la aplicación del mismo en el de 2006.

En la fase de elaboración de «reactivos», el INEE preparó un equipo de 16 profesores de educación media, para que prepararan unidades de «reactivos» de Ciencias. Aunque no era un requisito, se hizo la prueba piloto de las unidades elaboradas antes de enviarlas al consorcio responsable de PISA, para tener elementos sobre el comportamiento de los «reactivos» diseñados. El esfuerzo fue considerable, y se tradujo en un dato preciso: de todos los países que participan en PISA 2006, México fue el que envió más unidades de «reactivos», con un total de 51, que significan alrededor de 200 ítems.

Por lo que se refiere a la traducción de los instrumentos a aplicar, después de la prueba piloto, el INEE no sólo cumplió estrictamente las directrices que establecen la versión a partir de dos fuentes, en inglés y francés, sino que llevó a cabo un proceso adicional de validación de la traducción, con participación de maestros y alumnos de educación media, con una metodología especial para ello.

El resultado ha sido una traducción que mereció una felicitación por parte de la agencia responsable de la traducción de PISA, y llevó a dos países latinoamericanos a tomar la traducción mexicana como base, para adaptar a partir de ella, sus propios instrumentos.

A lo largo de 2005, y en forma paralela a los pasos previos a la aplicación de PISA 2006, el equipo del INEE ha realizado análisis adicionales de los resultados de PISA 2003, los que se publicarán a finales de 2005 y, al mismo tiempo, constituyen un entrenamiento adicional en la realización de análisis complejos, que servirán para los de PISA 2006.

Además de México, participan en PISA 2006 cinco países latinoamericanos más: Brasil, que lo hizo en 2000 y 2003; Argentina y Chile, que participaron en PISA Plus pero no en 2003; Uruguay, que estuvo en PISA 2003; y Colombia, que lo hace por primera vez.

Al parecer en todos se presentan dificultades para una participación activa, lo que se refleja en el no envío de ítems y baja participación en las reuniones de planificación del trabajo.

LOS RESULTADOS DE MÉXICO EN PISA 2000 Y PISA PLUS

Los análisis siguientes se basan, sobre todo, en los resultados de PISA 2000 y PISA Plus; la aplicación de 2000 involucró a 32 países: 28 de la OCDE, incluyendo a México, y cuatro más: Rusia, Letonia, Liechtenstein y Brasil. A esos países se sumaron en PISA Plus II más. Por razones técnicas, los resultados de Holanda y Rumania no se incluyeron en los informes, por lo que los países de los que se tuvieron resultados en el conjunto de PISA 2000 y PISA Plus fueron, finalmente, 41.

La manera más simple de presentar los resultados es ordenar los países según los resultados obtenidos en promedio por sus jóvenes. Esto es sencillo y, a primera vista, parece que ofrece una visión clara e indiscutible de la calidad de los sistemas educativos de los países que participaron en las pruebas. En la mayoría de las escalas de las pruebas PISA 2000, los resultados de los jóvenes mexicanos fueron los más bajos de los países de la OCDE, y los segundos más bajos de todos los países participantes, sólo por arriba de los de Brasil. Al añadirse los países de PISA Plus, en 2002, los resultados mexicanos se ubicaron ligeramente por arriba de los de los argentinos y los chilenos, y muy por arriba de los peruanos.

Un análisis tan elemental es engañoso. Las pruebas PISA no se aplican a todos los sujetos de la población objetiva –en este caso los jóvenes de 15 años de cierto país– sino sólo a una muestra. Por ello los resultados tienen, inevitablemente, un margen de error.

Un buen diseño de la muestra permite estimarlo con precisión, con una probabilidad determinada, lo que se hace en el caso de las pruebas PISA.

Cuando la distancia que separa los promedios obtenidos por los alumnos de dos países es menor al margen de error que se maneja con cierto grado de probabilidad, no se puede afirmar sin más que el resultado de quienes tienen la puntuación superior sea mejor que el de los otros: es posible que efectivamente el nivel del país con la puntuación superior sea mejor que el del que tiene una puntuación menor, pero estrictamente hablando también es posible que ocurra todo lo contrario, o que el nivel de los dos países sea estrictamente igual.

Por otra parte, en un buen análisis de los resultados de estas u otras evaluaciones, es fundamental tener en cuenta otros aspectos, para contextualizar adecuadamente los primeros. Es importante considerar el nivel de desarrollo de cada país y, muy especialmente, la cobertura del sistema educativo a los 15 años de edad, o sea la proporción de los jóvenes que a esa edad son todavía atendidos por el sistema educativo.

Cuando se difundieron en México los resultados de PISA 2000, algunos medios de comunicación resumieron una versión simplista negativa diciendo que el país ocupaba el penúltimo lugar del mundo en cuanto a la calidad de su educación. Si se tiene en cuenta que en PISA 2000 sólo participaron 32 países de

los cerca de 200 que hay en el mundo, es obvio el endeble sustento de tal interpretación.

Como solamente Brasil, además de México, participó en PISA 2000 de todos los países de América Latina, los resultados de México en PISA 2000 podrían haberse interpretado también en forma diametralmente opuesta, triunfalista, con afirmaciones como estas: «México, primer lugar de América Latina»; o bien «Supera México a Brasil».

Estas formas alternas de expresar los resultados de México suenan absurdas, pero en sentido estricto son soportadas por los datos, al menos en una medida similar a la que puede aducirse en apoyo de la versión derrotista. Ambas versiones tienen un soporte muy endeble y no reflejan la complejidad de la realidad. Ninguna puede servir para que se tomen decisiones positivas para mejorar la educación.

Los resultados del país en PISA Plus pueden leerse también en formas extremas, como sigue: «Cae México del lugar 31 al 34»; «México por encima de Argentina y Chile». De hecho ambas versiones fueron manejadas públicamente, aunque su sustento no es mejor que el de las anteriormente comentadas.

Debe llamarse en especial la atención sobre la falta de sustento de la afirmación de que los resultados de PISA Plus permitirían afirmar que la calidad del sistema educativo mexicano es superior, aunque sea ligeramente, a los de Argentina y Chile.

Para esto hay que considerar otro indicador fundamental, que es la proporción de jóvenes de 15 años atendidos por el sistema educativo en cada uno de estos países. En México, en el año 2000, esa proporción era ligeramente inferior al 52%, mientras que en Argentina llegaba al 76% y en Chile al 87%.

Si se piensa que los jóvenes de 15 años que han abandonado ya la escuela deben ser, masivamente, alumnos de bajo rendimiento, podrá entenderse que los resultados de los jóvenes de México corresponden sólo a poco más de la mitad de la población objetivo de PISA y, precisamente, la mitad de rendimiento relativamente mejor.

Si México consigue mantener en la escuela a los 15 años a proporciones crecientes de sus jóvenes, acercándose a las cifras de Argentina o Chile, y tendiendo a la casi totalidad que presentan los países más desarrollados, es lógico que las puntuaciones promedio obtenidas en las pruebas tenderán a bajar.

EN BUSCA DE MEJORES INTERPRETACIONES

Una forma de aproximarse a los resultados es comparar las proporciones de «sustentantes» que se sitúan en cada nivel de competencia, de los que permiten definir las pruebas.

En PISA 2000 y PISA Plus el área de Lectura fue la principal; la escala combinada de lectura de esas pruebas define cinco niveles de competencia, que, para simplificar la interpretación, pueden agruparse en tres, considerando *buenos lectores* a los «sustentantes» que se ubican en los niveles 5 y 4 de la escala; *lectores*

regulares a los que están en los niveles 3 y 2; y *malos lectores* a los que se sitúan en el nivel inferior de competencia, el 1, o por debajo de él.

Si consideramos la proporción de lectores buenos, regulares y malos entre los alumnos de 15 años de edad del sistema educativo mexicano, según PISA 2000, veremos que sólo poco menos del 7% (6,9%) pueden definirse como *buenos lectores*, en tanto que el 44,2% cae en la categoría de *malos lectores*, y el 49,1% restante se sitúa en el nivel intermedio.

La cifra mexicana no es, desde luego, halagadora. Sin embargo la comparación con otros países ofrece referentes interesantes para darle sentido. Esto es lo que permite la tabla I, en el que se presentan los resultados de algunos países en PISA 2000 y PISA Plus, en orden ascendente, comenzando por Perú, que ocupó el lugar más bajo en la tabla.

En Argentina, pese a que el país se sitúa un lugar debajo de México en la escala combinada de lectura de PISA 2000 y PISA Plus, hay más buenos lectores que en nuestro país, porque tiene también más lectores muy deficientes.

Los países que ocupan los lugares más bajos de la lista tienen cada vez menos buenos lectores y cada vez más lectores deficientes. Sólo el 5,3% de lectores de niveles 4 y 5 frente al 48,2% de los que se ubican en el nivel 1 o por debajo del mismo en Chile (lugar 36); el 3,7% versus el 55,8% en Brasil (lugar 37); y el 1,1% versus el 79,6% en Perú (lugar 41).

A medida que se recorre la tabla en dirección de los mejores lugares, la proporción de buenos lectores sube: el 12% en Luxemburgo; alrededor del 20% en Israel, Rusia, Portugal y Grecia; el 25% en España; el 28% en Alemania; más del 30% en Estados Unidos y Francia; más del 35% en Suecia y Corea; alrededor del 40% en Japón, el Reino Unido, Hong Kong, Irlanda y Australia; casi el 45% en Nueva Zelanda y Canadá; y el 50,1% en Finlandia.

A la par, la proporción de malos lectores disminuye a medida que se recorren los renglones de la tabla I: desde casi el 80% en Perú, hasta sólo el 6,9% en Finlandia.

El que en este último país, el mejor ubicado en Lectura, sólo la mitad de jóvenes alcance el nivel de *buen lector*, y casi el 7% se sitúe en la categoría de lector deficiente, muestra la dificultad de llegar a los niveles de competencia más altos, y obliga a matizar el severo juicio que los resultados de México y otros países provocan en una primera lectura.

TABLA I

*Resultados de PISA 2000 y PISA Plus, en la escala combinada de Lectura.
 Distribución de los alumnos por niveles de dominio en %*

Lugar	País	Buenos lectores Niveles 4 y 5	Lectores regulares Niveles 2 y 3	Malos lectores Niveles 1 y menos
41	Perú	1,1	19,4	79,6
37	Brasil	3,7	40,6	55,8
36	Chile	5,3	46,6	48,2
35	Argentina	10,3	45,8	43,9
34	México	6,9	49,1	44,2
31	Luxemburgo	12,9	52,1	35,1
30	Israel	18,8	48,1	33,2
28	Rusia	17,4	56,1	27,5
27	Portugal	21,0	52,8	26,3
26	Grecia	21,7	54,0	24,4
22	Alemania	28,2	49,1	22,6
19	España	25,3	58,5	16,3
16	USA	33,7	48,4	17,9
15	Francia	32,2	52,6	15,2
10	Suecia	36,8	50,7	12,6
9	Japón	38,7	51,3	10,0
8	Reino Unido	40,0	47,1	12,8
7	Corea	36,8	57,4	5,7
6	Hong Kong	40,8	50,2	9,1
5	Irlanda	41,3	47,6	11,0
4	Australia	42,9	44,7	12,4
3	N. Zelanda	44,5	41,8	13,7
2	Canadá	44,5	46,0	9,6
1	Finlandia	50,1	43,0	6,9

Los resultados de PISA 2003 en México, por una parte, confirmaron en términos generales los que se habían obtenidos en el 2000. Lo que añadieron, como se esperaba, fue lo relativo a las diferencias entre entidades federativas y, sobre todo, a las modalidades educativas en las que hay alumnos de 15 años de edad.

Los resultados por entidad mostraron resultados esperables como los del Distrito Federal, donde se ubica la capital del país, pero también algunos sorprendidos, como los de los pequeños estados de Colima y Aguascalientes que, con el Distrito Federal, ocuparon los primeros lugares. Por modalidad escolar, y en forma coincidente con los resultados de las evaluaciones nacionales del INEE, los de PISA mostraron que los alumnos de algunas escuelas, en especial las «telesecundarias», obtuvieron puntuaciones muy por debajo de los obtenidos por los estudiantes de las demás escuelas.

OTROS ELEMENTOS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE PISA

Toda evaluación consiste finalmente en un juicio que contrasta dos elementos: un dato empírico que refleja, con más o menos precisión, la situación de una realidad; y un referente con el que se compara el dato empírico.

La calidad de una evaluación, en consecuencia, depende en parte de la calidad de los datos empíricos, pero también de la pertinencia del referente seleccionado para la comparación. Para que los datos empíricos cobren sentido, es indispensable que se escojan puntos de referencia adecuados. En temas complejos como los educativos, los referentes deberán ser varios, ya que ninguno será adecuado en forma aislada.

Por ello no es irrelevante compararse con los países más desarrollados, como referentes lejanos, en cierta forma ideales; pero es necesario complementar esa comparación con otras, por ejemplo con países similares, con la propia situación en el pasado y con las metas que se hayan fijado para el futuro.

Por otra parte, la evaluación de la calidad educativa es un medio, no un fin: cobra sentido en la medida en que contribuye a que dicha calidad mejore. Por ello, además de interpretar adecuadamente los resultados de evaluación es necesario ir más allá: buscar las causas de las situaciones detectadas.

Coincidiendo con hallazgos previos de la investigación, PISA muestra la importancia de los factores socioeconómicos en el rendimiento de los alumnos, el peso no despreciable de los factores de la escuela y la confluencia de ambos factores. Los países de América Latina tienen un desarrollo inferior al de la mayoría de participantes en PISA; los jóvenes mexicanos y latinoamericanos tienen, en general, condiciones de vida menos favorables al aprendizaje que los de otros países. Por el peso de los factores socioeconómicos no sorprende que los resultados del país sean inferiores a los de los más desarrollados.

Pero si bien los resultados de México se explican, en parte, por su menor desarrollo económico, otros datos muestran que el sistema educativo del país podría obtener mejores resultados: el PIB per cápita de Polonia es casi igual que el de México, pero sus resultados fueron ya mucho mejores en PISA 2000, y en 2003 la fuerte heterogeneidad observada tres años antes en Polonia se redujo considerablemente.

En todos los países hay alumnos de alto y bajo desempeño, pero su proporción es diferente; un mejor resultado global se asocia, desde luego, a proporcio-

nes mayores de alumnos con resultados altos, y un promedio inferior a más alumnos de bajos resultados. En el interior de cada país las diferencias pueden ser más o menos grandes: en Corea, con resultados globales muy buenos, la proporción de alumnos con resultados altos no es tan elevada, pero muy pocos obtienen resultados bajos; en Estados Unidos la desigualdad es mayor: la proporción de alumnos en el nivel más alto es grande, pero hay muchos en el nivel más bajo. Por ello ya en el informe de PISA 2000 se apuntaba una idea importante:

El que algunos países consigan un alto nivel promedio en los resultados de sus alumnos, y a la vez una brecha pequeña entre los mejores y los peores..., sugiere que el alcanzar altos niveles de desempeño no implica necesariamente una gran desigualdad. De manera similar, el hecho de que la fuerza de la relación entre el contexto socioeconómico y los resultados de aprendizaje varíe considerablemente entre países, y que en algunos las escuelas logren moderar tal relación... ilustra que los bajos resultados de los alumnos de extracción social más modesta no son inevitables. Las escuelas y los tomadores de decisiones pueden hacer algo para mejorar esos bajos resultados (PISA, 2001, p. 28).

Los resultados de PISA permiten afirmar que es posible alcanzar un nivel más alto y homogéneo de efectividad en las escuelas. En otras palabras, eficiencia y equidad no necesariamente se oponen, y pueden perseguirse conjuntamente.

México presenta un grado de desigualdad de los resultados bastante bajo; esto es positivo, pero posiblemente refleja la homogeneidad que produce la elevada deserción que ocurre antes del fin de la secundaria.

Como se ha dicho, en México sólo poco más de la mitad de los alumnos alcanza ese nivel educativo, cifra muy inferior a la de países desarrollados. Es pertinente recordar, en este sentido, que diversos estudios han mostrado que algunos países latinoamericanos, como México y Brasil, presentan los niveles de desigualdad más altos del mundo en lo que se refiere a la distribución del ingreso.

Los resultados de PISA muestran también que altos resultados van regularmente asociados a niveles muy reducidos de retraso escolar y viceversa: los países en los que proporciones elevadas de alumnos se encuentran en grados inferiores al que debería esperarse por su edad, tienen también resultados bajos.

El retraso escolar es resultado de un ingreso tardío en la escuela o, más frecuentemente, de la «reprobación». Esta última no parece contribuir a elevar los resultados escolares. El que los países de resultados más altos, como Finlandia, tengan prácticamente a todos sus jóvenes de 15 años en el grado que corresponde a su edad, muestra que la «reprobación» efectivamente es nula en esos sistemas educativos, como lo establecen sus políticas.

Aún en esos países hay alumnos en los niveles inferiores de las escalas de aprovechamiento, lo cual muestra que en esos países la promoción de un grado al siguiente no depende de que se alcancen los mínimos curriculares de aprendizaje: las concepciones pedagógicas que se manejan superan la disyuntiva apro-

bación/«reprobación», que sigue marcando a muchos países que se sitúan en el ámbito de influencia de la educación francesa e ibérica.

Los países de mayor ingreso per cápita tienen también, por lo general, proporciones de niños y jóvenes menores que las de los países menos desarrollados. Esto representa una carga mayor sobre el gasto público de los países más pobres que, obviamente es menor que el de los más avanzados. El resultado es un gasto educativo por alumno muy inferior en los países de menor desarrollo.

Si a la pobreza añadimos los problemas que plantea la diversidad étnica y lingüística que se da en países con importantes poblaciones indígenas como México y Perú, más la elemental cuestión de las dimensiones del sistema educativo, es claro que los resultados de países grandes y étnicamente complejos, como México o Brasil, no se comparan sin más con los de países menos grandes y más homogéneos social y culturalmente.

México, con más de 2.000.000 millones de alumnos en cada cohorte, de los cuales un buen número pertenece a grupos étnicos cuya lengua materna no es el español, no puede compararse sin muchas salvedades con un país chico, rico y culturalmente homogéneo como Finlandia, con menos de 70.000 jóvenes por cohorte.

Otra idea importante, que se apunta ya en el informe de PISA 2000, es que los resultados no deben verse como una evaluación de la efectividad de las escuelas de un país, sino de una manera más amplia, como una valoración de los niveles de aprendizaje de los chicos de 15 años, que son el resultado combinado del trabajo de la escuela y de las influencias familiares y sociales. Los resultados de PISA deben verse, pues, como una evaluación de la calidad educativa de una sociedad en conjunto, y no sólo de su sistema escolar:

Si los puntajes de un país son significativamente más altos que los de otro, no se puede inferir automáticamente que las escuelas del primero sean más efectivas que las del segundo, puesto que el aprendizaje comienza mucho antes que la escolaridad y ocurre en una amplia gama de lugares, dentro y fuera de la escuela; lo que puede concluirse legítimamente es que en el primer país el impacto acumulado de las experiencias de aprendizaje, desde la primera infancia hasta los 15 años, y tanto en la escuela como en el hogar, ha producido resultados más adecuados en los terrenos que evalúa PISA (PISA, 2001, p. 212).

LA DIFUSIÓN DE RESULTADOS

Como se ha apuntado antes, el INNE considera que una buena difusión de los resultados de las evaluaciones es parte integral de su quehacer: si las autoridades educativas, los docentes y la sociedad en general no tienen acceso a los resultados, en una forma que les permita interpretarlos adecuadamente, la evaluación no servirá para su único propósito legítimo: propiciar la mejora de la educación.

Es frecuente, sin embargo, que no se dé a los resultados de las evaluaciones la difusión que sería deseable para propiciar su correcta interpretación y su uso efectivo. Así ocurrió en México y, al parecer, en los demás países latinoamericanos con los resultados de PISA 2000 y PISA Plus. En cuanto a PISA 2003 ya se han mencionado los notables avances de Uruguay en este sentido.

En México el INEE está tratando también de mejorar. Por ello, en diciembre de 2004, y en forma simultánea a la liberación de los resultados internacionales de PISA 2003, el INEE difundió sus propios análisis de los resultados de México, junto con los de sus propias evaluaciones del año 2004.

El 6 de diciembre los resultados se presentaron a los titulares de las Secretarías de Educación de las 32 entidades federativas, así como al Secretario de Educación Pública de la federación. El mismo día se dieron a los medios de comunicación. Tres días después se presentaron al Presidente de la República y a la Junta Directiva del INEE.

Continuando un esfuerzo de difusión emprendido desde los inicios de su trabajo, en 2003, a lo largo de 2005 el INEE ha desarrollado diversas actividades de difusión dirigidas a los medios de comunicación y a la sociedad en general, incluyendo conferencias públicas en la capital de la República y casi todas las capitales de las entidades federativas; ruedas de prensa; entrevistas en medios impresos y electrónicos; cursos para periodistas; folletos y publicaciones en la página web del Instituto. Aunque lentamente, parece posible apreciar un cambio paulatino en la forma en que los medios se ocupan de las noticias relativas a la calidad educativa.

Los esfuerzos de difusión dirigidos a las autoridades educativas comienzan también a reflejarse en acciones precisas. En febrero de 2005 el gobierno federal asignó recursos adicionales a las escuelas «telesecundarias» por unos 45.000.000 millones de dólares.

Las «telesecundarias» son una modalidad escolar que se ubica en poblaciones rurales, con un número de habitantes insuficiente para que en ellas se pueda crear un plantel educativo convencional. Estas escuelas deben atender, generalmente, a los alumnos que viven en los hogares más desfavorecidos y, además, suelen tener las condiciones más precarias.

Como se ha dicho, los resultados de las evaluaciones del INEE, junto con las de PISA 2003, mostraron que los alumnos de las «telesecundarias» puntuaron muy por debajo de los estudiantes de otras escuelas. Esta información, junto con el análisis hecho por el INEE sobre los factores de las escuelas y del entorno familiar y social de los alumnos, influyó de manera definitiva en la decisión de las autoridades de asignar recursos especiales para apoyar precisamente a esas escuelas, las más necesitadas del sistema educativo.

Por lo que se refiere a los maestros, en septiembre de 2005 el INEE comenzó a difundir un material preparado para ellos, con el propósito de que aprovecharse en los resultados de PISA para retroalimentar su práctica pedagógica.

El material consiste en una información sobre la forma en que PISA mide las habilidades de Lectura, Matemáticas y Ciencias, y con las unidades de «reactivos» liberadas tanto de PISA 2000 como 2003.

Lo interesante del material es que, además de las unidades de «reactivos» mismas, se ofrece a los maestros información sobre los resultados de los alumnos evaluados a nivel internacional, nacional, estatal y por modalidad en cada «reac-

tivo», así como ejemplos de análisis de varias unidades desde un punto de vista pedagógico, para que los maestros puedan apreciar la manera en que su práctica docente podría mejorar, a partir de los resultados de PISA.

El material se puso de inmediato al alcance de los maestros a través de la página web del INEE, y se difundirá masivamente en forma impresa, gracias a una tirada de 250.000 ejemplares, que permitirá que llegue a todas las escuelas de nivel medio del país.

CONCLUSIONES

Los resultados de México y otros países latinoamericanos en PISA no deben sorprender: se sitúan en el rango de lo esperable, debido al peso de los factores socioeconómicos y a los recursos con que pueden contar las escuelas. Lo anterior no debe leerse en términos conformistas: la experiencia internacional muestra que es posible alcanzar niveles de aprendizaje mejores, aún con nuestro nivel de desarrollo y nuestros recursos. Eso no será fácil e implicará un gran esfuerzo, pero es posible si se adoptan políticas educativas apropiadas y se les apoya en forma consistente a lo largo del tiempo.

La mejora educativa no se logra en poco tiempo, ni con acciones apresuradas de emergencia. La peor forma en que un maestro puede reaccionar ante un bajo resultado es ponerse a enseñar para la prueba, tratando de mejorar artificialmente los resultados de sus alumnos, preocupándose antes que nada por su imagen, al tiempo que descuida aspectos esenciales de su tarea, que posiblemente empeoren. Lo que no debemos hacer es intentar un esfuerzo que busque incrementar espectacularmente y en poco tiempo los resultados nacionales en próximas pruebas; tal propósito estaría condenado de antemano al fracaso, y probablemente traería consecuencias negativas.

Lo que este análisis considera que los países de América Latina deben hacer es actualizar la conciencia de que el camino de la mejora educativa es largo y que hay que seguir recorriéndolo, como los buenos maestros vienen haciendo desde hace tiempo; que para ello evaluaciones bien hechas y correctamente utilizadas pueden ayudar, pero también que evaluaciones mal concebidas y/o mal entendidas pueden ser un obstáculo.

Por ello parece importante que la participación de los países de América Latina en evaluaciones internacionales como PISA sea lo más activa posible, desarrollando la capacidad técnica que nos permita hacer evaluaciones de primera. Sólo esas ayudarán a que la calidad educativa en sí misma mejore.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT, PISA 2001 (2001): *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. París, OECD.
- TIANA FERRER, A.; GIL ESCUDERO, G. (s./f.): *Oportunidades Regionales en la Participación en Estudios Comparativos Internacionales de Evaluación Educativa*. (Manuscrito no publicado).
- VIDAL, R., DÍAZ, M. A. y otros (2004): *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México. Habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- WOLFF, L. (2004): «Educational Assessments in Latin America: The State of the Art», en *Applied Psychology: An International Review*, 53 (2), pp. 192-214.