

¿Qué rol cumple PISA en los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis de documentos gubernamentales

Florencia Triay

flortriay@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-9286-289X>

Jorge M. Gorostiaga

jgorosti@unsam.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-5766-1593>

Recepción: 04 Septiembre 2025

Revisado: 17 Diciembre 2025

Aprobación: 20 Diciembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo analiza cómo se concibió el rol del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en el discurso gubernamental de los países latinoamericanos participantes durante el período 2012-2018. Se aplicaron técnicas de análisis interpretativo a dos conjuntos de documentos oficiales de los países participantes en la prueba. Los hallazgos resaltan algunas convergencias respecto a la aceptación de PISA como instrumento de regulación de los sistemas educativos, vinculada a argumentos de tipo racionalista sobre los usos de los datos resultantes de la evaluación en dos sentidos principales: como insumo para la (re)orientación de las políticas y como indicador del grado de avance en determinadas metas. Sin embargo, también se verifica una diversidad de posicionamientos respecto a los propósitos de participar en PISA y a los usos de sus resultados, lo que parece responder a factores propios de los distintos contextos nacionales

Palabras clave: PISA, América Latina, sistemas educativos, gobernanza global, política educativa.

Abstract

This article analyzes how the role of the Program for International Student Assessment (PISA) was conceived in the government discourse of Latin American countries that took part in the assessment during the period 2012-2018. The study applied interpretive analysis techniques to two sets of official documents from the countries participating in the test. The findings highlight some convergences regarding the acceptance of PISA as an instrument for the regulation of educational systems, related to rationalist arguments that focus on the uses of the data resulting from the evaluation in two main senses: as input for the (re)design of policies, and as an indicator of the degree of progress in certain goals. However, there is also a diversity of positions regarding the purposes of participating in PISA and the uses of its results that seem to respond to factors specific to the different national contexts.

Keywords: PISA, Latin America, education systems, global governance, education policy.

Resumo

Notas de autor

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

Este artigo analisa como foi concebido o papel do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no discurso governamental dos países latino-americanos participantes durante o período de 2012 a 2018. Foram aplicadas técnicas de análise interpretativa a dois conjuntos de documentos oficiais dos países participantes do teste. Os resultados destacam algumas convergências quanto à aceitação do PISA como instrumento de regulação dos sistemas educacionais, relacionada a argumentos racionalistas sobre o uso de dados de avaliação de duas maneiras principais: como insumo para (re)orientação de políticas e como indicador do grau de progresso em direção a determinados objetivos. No entanto, também se observa uma diversidade de posicionamentos quanto aos propósitos da participação no PISA e aos usos de seus resultados, o que parece responder a fatores específicos dos diferentes contextos nacionais.

Palavras-chave: PISA, América Latina, sistemas educacionais, governança global, política educacional.

Introducción

En el marco de la intensificación de la globalización, desde la década de 1990, se ha incrementado la influencia de organizaciones internacionales sobre las políticas a nivel nacional, mientras que han ganado un lugar central las evaluaciones estandarizadas a gran escala como elemento del gobierno de los sistemas educativos, asociado a la rendición de cuentas. Si bien estos fenómenos parecieran generar una convergencia de las políticas en torno a una agenda educativa global, la forma en la que esta es adoptada y resignificada a nivel nacional puede variar significativamente (Rizvi y Lingard, 2013; Verger y Parcerisa, 2018).

Uno de los instrumentos de gobernanza global que ha adquirido mayor notoriedad en las últimas dos décadas es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual ha llegado a ser visto como “la medida más legítima y exacta de rendimiento educativo comparativo internacional” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 171), pero que ha recibido, a la vez, severos cuestionamientos políticos y técnicos (Carnoy, 2015; Rivas y Scasso, 2019). La implementación de PISA se basa en el supuesto de que la competitividad económica internacional de cada país depende de la calidad de su sistema educativo y de su grado de ajuste a los “estándares internacionales” (Rizvi y Lingard, 2013). Su impacto en términos del gobierno de la educación abarca desde su contribución a una nueva topología en la que los problemas de política y los criterios para su abordaje tienen una escala eminentemente global o supranacional, a la promoción de una forma de gobierno basada en datos e instrumentos de medición, y a la circulación mundial de modelos educativos (nacionales o subnacionales) considerados ejemplares (Pons, 2017).

Los resultados de PISA son a menudo utilizados por los decisores de políticas para “escandalizar” o “glorificar” sus propios sistemas educativos y, en ocasiones, promover importantes reformas (Steiner-Khamsi, 2003; véase también Carvalho y Costa, 2015). Sin embargo, existen diversos propósitos y motivaciones para la participación en PISA y en otras evaluaciones internacionales de gran escala, los que conducen a distintos tipos de usos de los datos obtenidos. De acuerdo con los trabajos de Addey y Sellar (2018, 2019), es posible discernir una variedad de justificaciones por parte de los países de tipo político, técnico, económico o sociocultural. Estudios recientes sobre la utilización de los resultados de PISA en diferentes países y regiones demuestran la existencia de procesos comunes, pero también particularidades propias de los contextos políticos nacionales y de las experiencias previas de cambio educativo. Por un lado, se destacan fenómenos compartidos por países de distintos niveles de desarrollo, como el uso selectivo de resultados por parte de los funcionarios gubernamentales en pos de validar diagnósticos sobre la situación del sistema educativo y justificar o apoyar procesos preexistentes de reformas educativas a nivel nacional o local (Carvalho y Costa 2015; Tan, 2019; Tobin *et al.*, 2016), como también la utilización extendida de PISA para la medición y monitoreo de la calidad educativa (Tobin *et al.*, 2016). Por otra parte, estudios como el de Bielicki *et al.* (2017) muestran cómo elementos contingentes del contexto nacional explican un particular uso de los resultados, en el caso de Polonia, para la reforma del currículo secundario.

El objetivo de este artículo es analizar cómo se concibió el rol de PISA en el discurso gubernamental de los países latinoamericanos participantes en la evaluación durante el período 2012-2018, incluyendo los usos propuestos de los resultados, a través de un análisis interpretativo de documentos oficiales.^[1] Cabe aclarar que los usos que se dan en la práctica (tanto por parte de las burocracias ministeriales como de los actores escolares) quedan por fuera de nuestro estudio; tampoco nos proponemos dilucidar cuáles son los propósitos “reales” (que podrían ser diferentes a los enunciados en la retórica oficial) de los decisores de política. A pesar de estas limitaciones, nos parece relevante entender cómo los propios gobiernos justifican su participación en PISA. Desde un enfoque que atiende a cómo se construyen semánticamente los sentidos de las políticas (Verger, 2014), resulta pertinente identificar qué ideas y argumentos son enunciados en el discurso oficial de los países latinoamericanos sobre el rol de una evaluación concebida en los países centrales y que se constituye,

crecientemente, como un mecanismo de gobernanza global a través de mecanismos de regulación “suave” o “blanda” (Pereyra *et al.*, 2013; Rizvi y Lingard, 2013).

A la vez, el foco en América Latina se justifica por la intención de explorar convergencias y divergencias discursivas entre países cuyos sistemas educativos han afrontado en las últimas tres décadas procesos y desafíos similares (Feldfeber, 2021; Suasnábar, 2017) y que han sido parte de iniciativas regionales de construcción de consensos en torno a agendas comunes de políticas, como las Metas 2021, motorizadas por la Organización de Estados Iberoamericanos, y la contextualización de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas por parte de la OREALC-UNESCO. Es importante tener en cuenta que desde el año 2000 —que marca el inicio de la prueba PISA— hasta la actualidad el panorama político de la región ha sido cambiante y casi todos los países latinoamericanos experimentaron mutaciones significativas en la orientación de sus gobiernos. La década de 2000 estuvo marcada por una oleada de gobiernos progresistas o “populistas” cuyas políticas educativas adoptaron como lineamiento central la expansión de derechos, mientras que, hacia mediados de la década de 2010, se produjo el ascenso de gobiernos de derecha en algunos países (Feldfeber, 2021; Suasnábar, 2017). El panorama de los últimos años, por su parte, muestra la convivencia de gobiernos de diverso signo. También cabe señalar la fuerte heterogeneidad de los países latinoamericanos tanto en términos sociales y económicos, como en cuanto a las trayectorias históricas y la situación de sus sistemas educativos, con variaciones, por ejemplo, en las tasas netas de asistencia al nivel secundario que oscilan, para el año 2023, entre el 46 % (Guatemala) y el 90 % (Argentina)^[2].

Los países latinoamericanos suelen obtener en PISA puntajes que se encuentran por debajo del promedio de los países de la OCDE, en ocasiones incluso apenas por encima del “nivel básico” definido por la prueba (véase Tabla 1). Esto es abordado en los medios de comunicación, en general, de forma reduccionista, lo que termina influyendo negativamente en la opinión pública (Ravela, 2011). Además, han sido ampliamente discutidas a nivel político y académico en el contexto latinoamericano las limitaciones de PISA, entre ellas: el tratamiento descontextualizado de los datos, que no tiene en cuenta la particularidad de los sistemas educativos latinoamericanos y las realidades de los estudiantes de 15 años, así como también el hecho de que se trata de un recorte que implica cierto sesgo sociocultural desde una concepción homogeneizadora, y su escasa relevancia en términos de producción de conocimiento que permita retroalimentar al sistema (Pascual, 2019; Pérez Centeno *et al.*, 2020; Rodrigo, 2015). La participación en PISA pareciera tener altos costos políticos —en particular cuando los resultados son comparativamente bajos— y beneficios difusos o dudosos en cuanto al aporte concreto para los sistemas educativos nacionales. Sin embargo, cada vez más países latinoamericanos y de otras regiones participan de la prueba. Como señalan Addey y Sellar (2019), actualmente, las evaluaciones internacionales de gran escala se encuentran vinculadas a los esfuerzos globales por alcanzar el objetivo educativo de la Agenda 2030 y “son empleadas como un mecanismo de rendición de cuentas en relación con el otorgamiento de ayuda” (p. 12), lo cual podría explicar la adhesión a PISA en particular de países de ingresos bajos.

País	PISA 2000 (41 participantes)			PISA 2022 (81 participantes)		
	Lectura Ranking / Puntaje	Matemática Ranking / Puntaje	Ciencia Ranking / Puntaje	Lectura Ranking / Puntaje	Matemática Ranking / Puntaje	Ciencia Ranking / Puntaje
Argentina	35 / 418	34 / 388	37 / 396	57 / 401	66 / 378	60 / 406
Brasil	37 / 396	40 / 334	40 / 375	51 / 410	65 / 379	62 / 403
Chile	36 / 410	36 / 384	35 / 415	36 / 448	52 / 412	43 / 444
Costa Rica	No participó	No participó	No participó	49 / 415	63 / 385	55 / 411
Guatemala	No participó	No participó	No participó	65 / 374	77 / 344	73 / 373
México	34 / 422	35 / 387	34 / 422	48 / 415	57 / 395	57 / 410
Perú	41 / 327	41 / 292	41 / 333	54 / 408	59 / 391	59 / 408
Puntaje más alto (país)	546 (Finlandia)	560 (China, Hong-Kong)	552 (Corea)	543 (Singapur)	575 (Singapur)	561 (Singapur)

Tabla 1

Ubicación en el ranking y puntaje obtenido en las pruebas PISA 2000 y 2022 para una selección de países latinoamericanos
 Fuentes: OECD (2023) y OECD/UNESCO Institute for Statistics (2003).

El resto del artículo se organiza en cinco apartados. Ofrecemos, en la próxima sección, una caracterización de PISA y de los debates sobre sus propósitos en el contexto latinoamericano, seguido por un apartado sobre la metodología de nuestro estudio. A continuación, exponemos los resultados del análisis. En la penúltima sección, presentamos una discusión de los hallazgos y cerramos el artículo con unas breves conclusiones.

PISA en América Latina: entre la adopción y la resistencia

PISA evalúa cada tres años las competencias de alumnos de 15 años en lengua, matemáticas y ciencia. Cada operativo, además, se concentra en un área específica: en 2012, la principal competencia evaluada fue matemática; en 2015, ciencias; y, en 2018, lectura.^[3] El primer operativo se llevó a cabo en el 2000 con la participación de 43 países. La prueba está destinada tanto a países miembros como no miembros de la OCDE, siendo Chile y México los únicos miembros de América Latina al 2018, año en el que se llevó a cabo la última edición del operativo considerada para este estudio.^[4] Por su parte, PISA-D es una versión adaptada de PISA para países de ingresos medios y bajos que se implementó entre 2014 y 2018 en cinco países latinoamericanos: Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá y Paraguay. Se basa en los cuestionarios de PISA con el objetivo de que los resultados sean comparables con la versión “tradicional” de las pruebas, aunque con un instrumento rediseñado a fin de proveer información relevante para los países participantes, en concordancia con sus características específicas y prioridades en materia de política educativa. Es por esto que PISA-D incluyó como novedad la incorporación de jóvenes de 14 a 16 años que no estén escolarizados, atendiendo a la preocupación por las altas tasas de deserción y rezago educativo en estos países. Asimismo, los instrumentos de evaluación contienen ejercicios adaptados para orientarse a un mayor rango de niveles de rendimiento considerados bajos de acuerdo con los estándares de la OCDE (2018). La Tabla 2 muestra que un porcentaje alto de países latinoamericanos participó, en el período analizado, en PISA o PISA-D.^[5]

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Ecuador	Guatemala	Honduras	México	Panamá	Paraguay	Perú	Rep. Dominicana	Uruguay
PISA 2012	✓	✓	✓	✓	✓				✓			✓		✓
PISA 2015	✓(*)	✓	✓	✓	✓				✓			✓	✓	✓
PISA 2018	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓
PISA-D (**)						✓	✓	✓		✓	✓			

Tabla 2

Países latinoamericanos participantes en PISA y PISA-D, 2012-2018

Fuente: elaboración propia con base en información publicada en la web oficial de la OCDE: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-participants.htm>. (*) En esta edición, Argentina fue eliminada del informe de la OCDE por problemas técnicos con la muestra de escuelas seleccionadas. (**) PISA-D se llevó a cabo entre 2014 y 2018. Panamá realizó únicamente el componente para jóvenes fuera del sistema educativo.

PISA se propone verificar la capacidad de los estudiantes para analizar información, aplicar habilidades, resolver problemas y comunicarse con eficacia. Los cuestionarios del examen se componen de preguntas de estilo *multiple choice* y preguntas abiertas, en las que se requiere que los estudiantes redacten su propia respuesta o elaboren diagramas (Boccardo y Lavia, 2011). Además del examen propiamente dicho, PISA recopila información sobre el contexto familiar y escolar de los estudiantes. A tal fin, estos deben responder un cuestionario en el que se indaga acerca de sus condiciones económicas, sociales y culturales, así como también cuestiones relacionadas sobre cómo perciben su propio proceso de aprendizaje y estrategias de estudio. Asimismo, se suministra un cuestionario a directivos de instituciones escolares con el objetivo de registrar información acerca de las condiciones institucionales.

De acuerdo con documentos de la OCDE (2007, 2019), los objetivos básicos del programa son: (a) identificar fortalezas y debilidades de cada sistema educativo, realizando un diagnóstico de los aspectos relacionados con el contexto que inciden en la formación; (b) proveer indicadores educativos que funcionen como herramienta para el diseño de políticas públicas; (c) comparar los resultados nacionales a fin de aprender de las experiencias de mejora de la calidad de los sistemas; y (d) facilitar el seguimiento a mediano plazo de resultados de las políticas públicas adoptadas. Los resultados de PISA se difunden en forma de *rankings*, que comparan el rendimiento a nivel internacional. Además de los datos reflejados en esta escala numérica, la OCDE elabora una serie de recomendaciones para cada país participante en las que se establecen hipótesis sobre relaciones causales entre los resultados obtenidos y los datos recopilados sobre el contexto, con el fin de identificar “fortalezas y debilidades” de cada sistema.

A nivel regional, varios países han venido participando en el programa desde su primera edición en el año 2000.^[6] Sin embargo, en 2013, Argentina, Brasil, Uruguay y Bolivia firmaron una declaración dirigida al director de PISA, en la que plantearon algunos cuestionamientos al programa. Entre ellos, destacaban que PISA no tiene en cuenta la particularidad de los sistemas educativos latinoamericanos y las realidades de los estudiantes de 15 años, dado que se asume que se trata de una población homogénea sin considerar las altas tasas de rezago escolar y deserción en la región, por lo que proponían adecuar las situaciones problemáticas planteadas en el examen a la realidad sociocultural de los jóvenes en América Latina. En segundo lugar, expresaban su preocupación por el posible efecto de la difusión de los resultados en términos de *rankings*, planteando otra forma de divulgación que contemple las diferencias de cada sistema. Por último, mencionaban la necesidad de permitir diversidad en el *software* de aplicación, incluyendo el uso de *software* abierto.

Desde el mundo académico y en el contexto latinoamericano, las críticas a PISA se concentran en su concepción homogeneizadora y su falta de capacidad para adecuarse a los contextos nacionales, el énfasis en los resultados de aprendizaje susceptibles de ser medidos, el efecto “neocolonizador” de recomendaciones de política que realizan, y el peligro del tratamiento superficial de los resultados (Bottinelli y Sleiman, 2014; Pascual, 2019; Pérez Centeno *et al.*, 2020). Por otro lado, el trabajo de Rivas y Scasso (2019) señala las limitaciones de la comparabilidad intertemporal de los resultados de la prueba para los países latinoamericanos.

Frente a los cuestionamientos que se formulan tanto desde instancias gubernamentales como en el ámbito académico, algunos estudios se han enfocado en cuáles serían las motivaciones y las justificaciones de parte de los países latinoamericanos para participar en PISA y otras evaluaciones internacionales. Ravela (2011) identifica dos ventajas de participar en las evaluaciones estandarizadas externas. En primer lugar, obtener referencias externas para analizar la situación del sistema educativo en un contexto más amplio, complementando la información obtenida de evaluaciones nacionales. En segundo lugar, se refiere a la oportunidad de desarrollo de capacidades técnicas para los organismos encargados de la evaluación a gran escala en cada nación, algo que también es resaltado por Martínez Rizzo (2016). Ferrer y Fizbein (2015) distinguen tres motivaciones principales para la participación en evaluaciones estandarizadas por parte de países latinoamericanos. Ellas son: (1) interés por compararse con “pares” a nivel regional y con países industrializados en Asia, Europa y América del Norte; (2) el fortalecimiento de sus capacidades técnicas y metodológicas para los sistemas de evaluación nacionales; y (3) generar debate en torno a los resultados, incluso cuando se encuentran por debajo de lo esperado, en pos de promover iniciativas para mejorar los sistemas educativos. En tanto que Fortín Morales (2013) identifica cuatro fines atribuidos a las evaluaciones estandarizadas, de acuerdo con lo manifestado por especialistas y actores educativos: (1) la evaluación como control de calidad e indicador de cumplimiento de resultados esperados; (2) como ejercicio formativo para que cada sistema pueda “aprender a evaluar”; (3) como investigación a fin de proveer información para los actores decisores de políticas; y (4) como fuente de orientación pedagógica de las prácticas docentes en el aula.

Valverde (2014), por su parte, analiza lo manifestado por actores políticos chilenos y argentinos en relación con los motivos para participar en evaluaciones internacionales. En el caso de Chile, el interés principal reside en la posibilidad de mejorar sus capacidades técnicas para llevar a cabo sus propias evaluaciones a gran escala y en monitorear el progreso de los resultados nacionales en el *ranking*. En el caso de Argentina, los funcionarios entrevistados se declaran ideológicamente en contra del poder percibido de las organizaciones internacionales. Sin embargo, Valverde (2014) se pregunta si el abandonar el operativo podría generar una sensación de desconfianza en la transparencia de los datos gubernamentales. Esto, supone, explicaría la participación sostenida a lo largo del tiempo a pesar de los bajos resultados y diferencias ideológicas.

En una línea similar, un estudio de Addey (2019), basado en entrevistas a actores educativos y participación en reuniones de planificación, aborda la implementación de PISA-D en Ecuador y Paraguay. Entre las motivaciones específicas de estos dos países, encuentra: adquirir capacidad técnica, lograr financiamiento internacional, otorgar legitimidad a las evaluaciones nacionales y obtener acreditaciones internacionales. No obstante, de acuerdo con la autora, participar de PISA forma parte, sobre todo, de un “ritual global de pertenencia” que le otorga un sello de legitimidad a los gobiernos que participan del operativo.

El trabajo de Acosta (2020), por su parte, compara los lazos establecidos por Argentina, Uruguay y Chile con la OCDE a través de las pruebas PISA a fin de relacionarlos con los posibles motivos que justifiquen su participación en el operativo a pesar de la escasa mejora en cuanto a los resultados en las sucesivas ediciones. Como conclusión a su estudio, encuentra una variedad de propósitos políticos, económicos y pedagógicos que intervienen de manera diferenciada en los tres países. También destaca que la “persistencia” en la participación en PISA podría relacionarse predominantemente con la relevancia de mantener relaciones con la OCDE antes que en cuestiones estrictamente educativas.

Otro antecedente importante en relación con las motivaciones gubernamentales para participar lo encontramos en un trabajo que contrasta los objetivos implícitos y explícitos establecidos por la OCDE para el

programa PISA con aquellos que se plantean Argentina, Brasil y Chile en sus normativas y líneas de acción de política educativa, concluyendo que los objetivos de PISA no necesariamente se articulan con los objetivos nacionales en términos de reformas educativas para el nivel secundario (Leal y Pérez Centeno, 2014).

Metodología

El estudio se basa en el análisis de dos tipos de documentos producidos por organizaciones estatales con el fin de comprender las concepciones acerca del rol de PISA en los sistemas educativos nacionales. El primer tipo comprende aquellos documentos que presentan planes nacionales para el sector educativo, a partir de considerar que estos planes, aunque pueden diferir entre sí respecto a su influencia real sobre el proceso de políticas y a su proceso de producción, proveen indicios de cómo son consideradas las pruebas internacionales vis a vis la planificación general del sistema educativo; el segundo, aquellos directamente relacionados con el operativo PISA. Los documentos fueron identificados a través de búsquedas en las páginas web de los ministerios de educación y otros organismos gubernamentales de los países latinoamericanos participantes en PISA y PISA-D en el período 2012-2018, con la intención de cubrir tres ediciones de PISA (2012, 2015 y 2018) y la implementación de PISA-D entre 2014 y 2018. La búsqueda fue realizada entre noviembre de 2020 y marzo de 2021.

En el caso de los planes nacionales educativos, se seleccionó el último plan publicado por cada Estado participante. Los documentos directamente relacionados con PISA incluyeron: a) información general acerca de las pruebas PISA en la página web oficial de cada Ministerio de Educación y en el sitio web de la agencia estatal encargada de implementar la evaluación en cada caso; b) cuadernillos de preparación para docentes y actividades para alumnos; 3) informes de difusión de resultados. La búsqueda se limitó a aquellos publicados entre 2010 y 2020, incluyendo también publicaciones sin fecha que hicieran referencia a algunos de los operativos PISA de 2012, 2015 y 2018. El total de documentos encontrados, incluyendo sitios web, fue de 46, de los cuales se excluyeron en un segundo momento aquellos que no formulaban justificativos o propósitos de la participación en PISA ni referencias a los usos de los resultados. Los materiales utilizados para el análisis también varían en cuanto a su extensión y la profundidad en su desarrollo, lo cual es lógico considerando el propósito de cada uno.^[7]

Se analizaron 14 planes (uno por cada país participante) y un total de 28 documentos (incluyendo sitios web) relacionados con PISA (véase el detalle por país en las referencias). Para cada país, la cantidad de materiales con datos relevantes es variable; en el caso de Ecuador, no se encontró material para realizar el análisis. Un rasgo llamativo en páginas web y en algunos documentos es la reproducción textual de pasajes de textos de la OCDE, en particular para explicar de qué se trata PISA. Esto se acentúa en los documentos analizados para los países participantes en PISA-D, los que fueron producidos por cada país en conjunto con la OCDE, pero aun entre ellos se encuentran diferencias significativas respecto a la justificación de la participación y a los usos de la prueba.

La técnica aplicada fue el análisis interpretativo de documentos, utilizando el análisis de contenido para sintetizar los datos de cada uno alrededor de temas y categorías (Bowen, 2009). El análisis interpretativo y comparativo de lo manifestado en los documentos permitió reconocer convergencias y divergencias discursivas. A fin de identificar la forma en la que se relacionan con las metas y prioridades en materia de política educativa, se analizaron en cada plan de educación nacional tanto las referencias explícitas a PISA como las que se realizan a las evaluaciones estandarizadas internacionales en general, entendiendo que estas incluyen a PISA tratándose de países que participan de este programa. Para ambos tipos de documentos, se identificaron y analizaron los pasajes en los que se explicitaran motivos o propósitos para la participación en la prueba, así como los usos de sus resultados. Para este análisis, se tuvieron en cuenta estudios previos que han postulado la existencia de distintas motivaciones o propósitos que conducen a diferentes usos de los datos producidos por pruebas internacionales de gran escala (Addey y Sellar, 2018, 2019; Ferrer y Fizbein, 2015; Fortín Morales, 2013), considerando que estos usos son dinámicos (pueden variar a lo largo del tiempo para un mismo país) y

que no son mutuamente excluyentes. El proceso de codificación, por lo tanto, se realizó a partir de categorías preestablecidas, aunque contemplando la posibilidad de que emergieran nuevas categorías o de realizar modificaciones a las preestablecidas con base en los datos surgidos de los documentos. Así, para los extractos de planes nacionales, se emplearon las siguientes: legitimación de políticas; generación de debates sociales sobre el funcionamiento del sistema educativo; información para el (re)diseño de políticas; información para orientar las prácticas docentes; indicador de cumplimiento de metas educativas; indicador de la calidad del sistema. Las categorías empleadas para los extractos de documentos relacionados directamente con PISA fueron: fortalecimiento de capacidades técnicas y metodológicas para los sistemas de evaluación nacionales; comparación con otros países; identificación de prácticas o factores asociados al rendimiento estudiantil para orientar las políticas educativas; monitoreo del impacto de políticas educativas; modificación de las prácticas pedagógicas e institucionales; y retroalimentación del currículum nacional. Las categorías utilizadas, varias de ellas conteniendo subcategorías, son las que organizan la presentación de resultados en la siguiente sección.

Cabe aclarar que, aun cuando los países sirvieron como unidades de análisis para establecer los diferentes propósitos y tipos de uso de PISA, no se llevó adelante un análisis de comparación entre naciones que busque vincular rasgos sociopolíticos, de los sistemas educativos o de los sistemas nacionales de evaluación con los resultados obtenidos. Como se señaló en la introducción, durante el período abordado, varios países experimentaron cambios políticos que podrían reflejarse en distintos posicionamientos frente a la prueba PISA, pero no fue objetivo del estudio explorar los factores que podrían incidir en tales diferencias de posicionamientos ni de los posibles cambios a lo largo del período en cada país.

El rol de PISA según el discurso oficial: de la legitimación política a los usos instrumentales

Con el objetivo de identificar qué rol se le confiere a PISA en relación con las prioridades y metas gubernamentales en política educativa, se analizaron, en primer lugar, las menciones a evaluaciones internacionales en general y a PISA específicamente en los planes nacionales de educación (PNE) de cada uno de los países analizados. Este ejercicio permite inferir el valor que cada nación le otorga a las evaluaciones internacionales y cómo aparecen estas vinculadas a objetivos estratégicos del sistema educativo. En primer lugar, cabe señalar que no hay menciones a las evaluaciones internacionales en los planes de Argentina (2016), Guatemala (2016), Ecuador (2003) y Paraguay (2018), aunque sí se refieren a las evaluaciones de aprendizajes a nivel nacional; mientras que el de Perú (2006) solo alude a los bajos rendimientos en las evaluaciones de PISA y LLECE en comparación con el resto de los países latinoamericanos, pero sin denotar posibles propósitos ni usos.

Dentro de los países que expresan un uso de las evaluaciones internacionales en sus PNE, podemos distinguir entre dos grandes grupos. En primer lugar, dos países hacen menciones muy acotadas. Honduras (2019), en el “Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030”, hace referencia a los bajos resultados en las evaluaciones internacionales al describir el “marco general del sistema educativo”; aunque no se lo relaciona con ninguno de los objetivos estratégicos planteados en el documento, puede inferirse que habría un propósito implícito de utilizar los resultados obtenidos en la prueba como parte de un diagnóstico que legitime propuestas de cambios en las políticas (Addey y Sellar, 2018). Lo mismo ocurre en el PNE de Panamá, cuando en la sección de antecedentes se argumenta que los resultados de las pruebas internacionales constituyen “evidencia de que la educación básica en el país no cumple con la obligación que le corresponde” (Panamá, 2014, p. 13). El plan panameño, además, menciona las evaluaciones internacionales y a PISA en particular con respecto a dos ejes: en el eje estratégico número 1, “Modernización de la Educación con Calidad”, se propone fomentar la participación de las instituciones educativas particulares en programas de capacitación y evaluaciones (PISA y ERCE)⁶ propuestos por el Ministerio de Educación, mientras que, en el eje 5, “Investigación, Innovación y Desarrollo Tecnológico”, se plantea la necesidad de incentivar actividades de investigación y difusión relacionadas con el resultado de los exámenes internacionales (Panamá, 2014). Esto último podría vincularse a un uso orientado a la legitimación de políticas existentes, a la retroalimentación del

diseño de políticas, o incluso a influir en las prácticas docentes (Addey y Sellar, 2018; Fortín Morales, 2013); también sería posible que lo expresado en el eje 5 del plan panameño apunte al propósito de generar debates sobre el funcionamiento del sistema educativo para estimular su transformación (Ferrer y Fizbein, 2015).

Un segundo grupo de países les otorga un rol más destacado a las pruebas internacionales, vinculándolas expresamente con la mejora del sistema educativo. Esto, a su vez, se expresa de dos maneras principales. La primera es a través de la idea de que los resultados de las evaluaciones pueden ser un insumo para la producción de diagnósticos o de procesos de autoevaluación que contribuyan a dicha mejora, lo cual se relaciona con usos que, en la literatura, se han designado como “mejorar la pedagogía” (Addey y Sellar, 2018), orientar las prácticas docentes (Fortín Morales, 2013), o proveer de información para las decisiones de política (Addey y Sellar, 2018; Fortín Morales, 2013). En el caso de Chile, el “Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019” tiene como segundo objetivo el desarrollo de las prácticas de evaluación para contribuir a la toma de decisiones en materia educativa y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Una de las acciones propuestas para concretar este objetivo refiere específicamente a la difusión de “herramientas y orientaciones” asociadas a las distintas evaluaciones. El producto esperado de esta acción es la difusión de informes de pruebas, tanto nacionales como internacionales (Chile, 2016). En otras palabras, se considera la difusión y la producción de materiales respecto a los resultados como un producto deseable a fomentar con el fin de promover procesos de autoevaluación y mejora en los que participen los distintos actores de la comunidad educativa. Por otra parte, en el caso de Costa Rica, el Plan Nacional de Desarrollo (2015-2018) plantea un proyecto específico orientado hacia la generación de información derivada de la participación y análisis de resultados de pruebas internacionales. De acuerdo con este documento, el objetivo de participar en dichas evaluaciones es producir información que permita mejorar el sistema educativo. Se enfatiza la necesidad de trascender el análisis de resultados, para poder identificar otros factores asociados a la mejora de la calidad de aprendizaje y capacitación docente (Costa Rica, 2015). En el caso de Uruguay, esto se da de manera menos explícita, pero se sugiere un uso vinculado a la reorientación de las políticas cuando, en una sección que enfatiza el análisis comparado con los resultados obtenidos por otros países latinoamericanos en el operativo de 2018, se expresa que “Uruguay se encuentra alejado del promedio de la OCDE, a unos 60 puntos lo que constituye un importante desafío” (Uruguay, s. f., p. 99); en otros pasajes del PNE, también se hace mención a un nivel de logros de aprendizaje en la prueba PISA considerado insuficiente como elemento que justifica revisar las políticas implementadas.

La otra forma de vinculación entre evaluaciones internacionales y mejora es más directa y alude a la idea de que los resultados de las pruebas son un indicador de la calidad del sistema, lo que está claramente vinculado a la idea de un uso de los datos que arroja la prueba como “indicador de cumplimiento de resultados esperados” (Fortín Morales, 2013), aunque también podría verse como un mecanismo para legitimar las políticas vigentes o la introducción de reformas (Addey y Sellar, 2018). El “Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026)” de Colombia menciona el desempeño en la prueba PISA como indicador de cumplimiento de dos de los “desafíos” planteados en el documento. El desafío número uno se propone “regular y precisar el alcance del derecho a la educación” (Colombia, 2016, p. 70); por otra parte, en el desafío número cinco, se plantea “impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento” (Colombia, 2016, p. 70). En el caso mexicano, el Plan Sectorial de Educación (2020-2024) postula como “meta para el bienestar” trabajar en el porcentaje de eficiencia terminal del sistema educativo nacional. Uno de los parámetros para medir el cumplimiento de esta meta es tener en cuenta el porcentaje de estudiantes que obtienen al menos el nivel de dominio básico en la prueba PISA (México, 2019). También Uruguay incorpora los resultados obtenidos por los estudiantes en PISA para dar cuenta, complementándolos con otros indicadores, del grado de cumplimiento de metas educativas (Uruguay, s. f.).

Dentro de esta segunda forma de plantear la relación entre pruebas internacionales y mejora, encontramos planes que consideran al incremento en los puntajes de estas pruebas como un objetivo en sí mismo, estableciendo metas a mediano plazo como indicadores del aumento de la calidad educativa. En Brasil, el Plan

Nacional de Educación (2014-2024) explicita como una de las estrategias de su Meta 7 —que refiere a fomentar la calidad de la educación básica— el mejorar el desempeño de los alumnos en las pruebas PISA, indicando resultados deseables para las evaluaciones estipuladas para los años 2015, 2018 y 2021 (Brasil, 2014). El Plan Estratégico Institucional 2017-2020 de República Dominicana, por su parte, indica en uno de sus objetivos que incrementar los resultados en las pruebas nacionales e internacionales “es clave para el desarrollo nacional” (República Dominicana, 2017, p. 42).

Como puede verse, hay fuertes variaciones entre los países respecto a las relaciones que establecen entre la participación en pruebas internacionales y objetivos de política educativa. Algunos de estos objetivos son muy generales en su formulación: el fomento de la calidad de la educación básica (Brasil), la modernización del sistema educativo (Panamá), o la mejora del sistema educativo (Costa Rica); mientras que otros son más específicos: optimizar la eficiencia terminal del sistema educativo (México) y desarrollar prácticas de evaluación que contribuyan a la toma de decisiones y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Chile).

También puede identificarse en el conjunto de los PNE una gama de usos y propósitos de las pruebas internacionales, aunque de lo expresado en algunos de los documentos no siempre puede deducirse de manera precisa qué usos están siendo promovidos. La Tabla 3 resume los propósitos y usos de los resultados de evaluaciones internacionales que pueden inferirse con mayor claridad en los PNE.

Usos	Países
Generación de diagnósticos e información para la mejora de las políticas o de las prácticas docentes	Chile, Costa Rica, Uruguay
Legitimación de políticas	Honduras, Panamá
Indicador de calidad o de cumplimiento de metas	Brasil, Colombia, México, República Dominicana, Uruguay

Tabla 3

Usos de las evaluaciones internacionales en los PNE

Fuente: elaboración propia.

Considerando el segundo grupo de documentos gubernamentales analizados (los directamente relacionados con la implementación de PISA en cada país), a continuación, se exponen los principales argumentos esgrimidos sobre el rol que cumple la prueba en términos de sus posibles usos, comenzando por aquellos sobre los que se observa mayor consenso. La Tabla 4 indica qué países consideran en sus documentos los distintos usos o propósitos identificados.

Existe unanimidad en considerar que una de las principales herramientas que brinda PISA y que se plantea como una vía para mejorar el sistema educativo es la comparación con otros países, motivación identificada por Ferrer y Fizbein (2015) como una de las principales en el contexto latinoamericano. De acuerdo con nuestro análisis, esta comparación adquiere tres modalidades diferentes. Por un lado, en documentos de México

(2013), Honduras (2018), Guatemala (2018) y Brasil^[8] se menciona la posibilidad de establecer entre los países un espacio común de referencia e intercambio de experiencias respecto a las políticas educativas. En cambio, en otros textos, aparece explícitamente una tendencia a mirar “hacia arriba” en el *ranking* para aprender de los países con mejores resultados como ejemplos de “buenas prácticas”. En esta línea, Chile (s. f., p. 5) resalta la identificación de “casos exitosos que puedan servir como referentes” y Costa Rica indica que la participación en PISA “posibilita la comparación internacional para así aprender de los sistemas educativos que están mejor”^[9] (), idea que se replica en documentos de Panamá (s. f.), Paraguay (2019), Perú^[10]; véase también Perú, 2017), República Dominicana (2019) y Uruguay (2019). De manera similar, Colombia resalta el valor de la comparación para “alcanzar los estándares de la OCDE”^[11]. Por contraste, pueden encontrarse documentos críticos de la modalidad de sustentar políticas en una comparación “ingenua” o acrítica con los sistemas educativos exitosos (Argentina, 2017; México, 2017, 2020).

Una tercera modalidad son las referencias a PISA como herramienta diagnóstica que, a la luz de la comparación con otros países, permitiría conocer las “fortalezas y debilidades” del propio sistema, tal como indica textualmente la OCDE (2007) como uno de sus objetivos. Este es el caso de Argentina (2019), Brasil^[12], Colombia^[13], Costa Rica^[14], Guatemala (2018), Honduras (2018), México (2013), Perú^[15] y República Dominicana (2019).

En segundo lugar, también la totalidad de los países menciona como uno de los principales usos la posibilidad de identificar prácticas o factores asociados al rendimiento estudiantil para orientar las políticas educativas, lo que se vincula al ya mencionado uso en términos de la provisión de información para las decisiones de política (Addey y Sellar, 2018; Fortín Morales, 2013). Brasil (s. f.), Chile (s. f.; s. f.), Colombia (2017, 2020), Guatemala (2018), Honduras (2018), México (2013, 2020), Paraguay (2019), Perú (s./f.), República Dominicana (2019) y Uruguay (2017), y, de forma más implícita, en Panamá (s. f.). De acuerdo con un documento de Argentina, PISA “permite identificar prácticas educativas y factores asociados al rendimiento de los estudiantes evaluados, generando así información relevante para orientar las políticas educativas” (Argentina, 2018, p. 19). En este sentido, muchos de los países participantes ponen especial énfasis en la importancia de la información respecto al contexto recabada por PISA con el fin de orientar las políticas educativas. En los documentos colombianos, por ejemplo, se señala que PISA permite “respaldar la elección de políticas educativas orientadas a minimizar las limitaciones impuestas por las desigualdades sociales y económicas de los estudiantes” (Colombia, 2020, p. 55). En la misma línea, para Costa Rica, el conjunto de datos producido por PISA resulta “información clave” para el diseño de políticas para la mejora del rendimiento estudiantil y para alcanzar un sistema educativo de mayor calidad^[16]. En el caso de países participantes en PISA-D, como Paraguay (2019), Honduras (2018) y Guatemala (2018), con base en su componente extraescolar, se agrega la posibilidad de contar con información respecto a entender mejor las barreras para la asistencia a los centros escolares educativo y los factores que intervienen en el abandono, a fin de desarrollar políticas más inclusivas.

Una variante de este segundo uso está dada por la utilización de los resultados de PISA para la realización de investigaciones que tengan como fin aportar al diseño de políticas. Lo que se plantea en este caso no es un uso directo de la información provista por PISA, sino una elaboración propia de los resultados en clave investigativa. Los países que explicitan este tipo de utilización de los datos producidos por la prueba son Colombia (2017), Costa Rica^[17], México^[18], Panamá (s. f.) y Uruguay (s. f.).

Sin embargo, al mismo tiempo, algunos países matizan el valor de los resultados de PISA para la elaboración de políticas. En documentos de Argentina (2017, 2019), México (2017), Perú (2013, 2017) y Uruguay (2019), se explicita que, como insumo para la definición de políticas, PISA debería considerarse un complemento de la información obtenida en operativos de evaluación o investigaciones nacionales. Algunas de las expresiones de estos textos incluyen los “riesgos de simplificación” que entraña utilizar los resultados de PISA como único

elemento diagnóstico (Argentina, 2017), o que “no es una buena práctica” basar la política educativa en una sola prueba (Uruguay, 2019).

En tercer lugar, en documentos de cinco países, se encuentran referencias al valor de monitorear el impacto de políticas educativas aplicadas en el mediano o largo plazo, lo que se relaciona con los usos de las evaluaciones como indicadores de cumplimiento de metas (Fortín Morales, 2013). En esta línea, se señala que PISA “ofrece herramientas de análisis importantes para el monitoreo de los avances hacia la consecución de las metas de política educativa planteadas tanto en la planificación estratégica nacional como en la específica del sector” (República Dominicana, 2019, p. 68). Otros ejemplos en el mismo sentido se encuentran en los casos de Chile (s. f., p. 5), al postular como beneficio de la participación en el operativo: “monitorear de manera externa el sistema y retroalimentar las políticas educativas”. Expresiones similares se encuentran en documentos de Costa Rica^[19], Honduras (2018) y Panamá (s. f.).

En cuarto lugar, también un grupo de cinco naciones alude al propósito de fortalecer las capacidades técnicas y metodológicas que favorezcan el desarrollo de los sistemas de evaluación nacionales, aspecto señalado como una de las razones o justificativos que impulsan la participación en PISA de países de ingresos medios o bajos (Addey y Sellar, 2018) y en particular de los de Latinoamérica (Ferrer y Fizbein, 2015; Fortín Morales, 2013). Los documentos de Paraguay (2019), Guatemala (2018) y Honduras (2018) incluyen un párrafo idéntico donde se destacan “las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de capacidades” como un aspecto único de PISA-D. También en Perú (2013) y Uruguay (s. f.) se encuentran menciones puntuales a cómo formar parte del operativo contribuye a la consolidación de los sistemas propios de evaluación.

En quinto lugar, Colombia, Costa Rica y México hacen referencia a la necesidad de utilizar y difundir los resultados para modificar las prácticas pedagógicas e institucionales de los actores escolares, lo cual se vincula al propósito de orientar las prácticas docentes (Fortín Morales, 2013) y al de mejorar el currículo y la pedagogía (Addey y Sellar, 2018). En el caso de México (2018, p. 5), se destaca la importancia de que “el proyecto sea asimilado y aprovechado en las aulas” para fomentar que los docentes mejoren sus intervenciones pedagógicas a fin de que los estudiantes adquieran habilidades y aprendizajes complejas no memorísticas; en este sentido, subrayan la importancia de la difusión de resultados dentro de las escuelas. Costa Rica, por su parte, señala que uno de los aportes de PISA es que permite identificar acciones que los centros educativos pueden llevar adelante para lograr “el éxito de los estudiantes”^[20]. También Colombia parece aludir a este tipo de uso cuando menciona que los resultados de PISA pueden “orientar la toma de decisiones por parte de los actores involucrados en el proceso educativo en todos los niveles” (Colombia, 2020, p. 55).

Usos \ Países	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Guatemala	Honduras	México	Panamá	Paraguay	Perú	República Dominicana	Uruguay
Comparación con otros países	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificación de prácticas y/o factores asociados al rendimiento estudiantil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Monitoreo del impacto de políticas educativas aplicadas			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	
Fortalecimiento de capacidades técnicas y metodológicas						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
Modificación de las prácticas pedagógicas e institucionales				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>					

Tabla 4

Usos de PISA de acuerdo con documentos y sitios web oficiales de agencias estatales por país

Fuente: elaboración propia.

Por último, la posibilidad de retroalimentar el currículum nacional —vinculado a lo que Addey y Sellar (2018) consideran dentro del propósito de mejorar el currículo y la pedagogía— al compararlo con las exigencias internacionales aparece en documentos de Chile (s. f.) y de México^[21]. Este es un argumento llamativo, ya que PISA no mide el aprendizaje en relación con el currículum nacional o local. Sin embargo, se establece como una ventaja de participar en PISA el retroalimentar el sistema brindando sugerencias de cambios en los programas de estudio que permitan adaptarse mejor a los estándares internacionales y, adicionalmente, apuntar a obtener mejores resultados en las sucesivas aplicaciones del programa.

¿Hacia la regulación global de los sistemas educativos nacionales?

De acuerdo con el análisis del corpus, incluyendo tanto los PNE como documentos específicos, el operativo PISA pareciera gozar de una autoridad casi indiscutida en cuanto a su capacidad de evaluar los sistemas educativos nacionales. Países latinoamericanos con gobiernos de distinta ideología, muy heterogéneos en cuanto a su desarrollo económico y la organización de su sistema educativo nacional, parecieran converger en la conveniencia de adoptar al operativo PISA o PISA-D, a pesar de algunos señalamientos puntuales respecto a sus limitaciones. Si bien son administrados por un organismo internacional que la mayoría de los países participantes de la prueba no integra, los operativos PISA como instrumentos de control externo y comparación internacional se convierten en una herramienta más de gobierno, ya que juegan un rol en la configuración de las prioridades políticas en educación (Rizvi y Lingard, 2013). La participación en PISA implica la aceptación tanto de modelos de regulación basados en la rendición de cuentas a través de datos cuantitativos y del juicio y control experto por parte de una entidad externa (Carvalho y Costa, 2015), como de una concepción de la educación como “un conjunto de habilidades que pueden ser medidas, comparadas y rankeadas” (Addey y Sellar, 2019, p. 9).

Las principales convergencias en los textos gubernamentales se dan alrededor de concebir el rol de PISA en dos sentidos principales. En primer lugar, como fuente de información para el (re)diseño de políticas que fomenten el aumento de los niveles de aprendizaje en el propio sistema educativo, cuestión que aparece tanto en planes nacionales (v.g., Chile, Costa Rica y Uruguay), como en los documentos específicos de todos los países. PISA permitiría esto de dos maneras: a) a través de la información que brinda sobre el propio sistema educativo (e.g., factores asociados al rendimiento estudiantil); b) a partir de la comparación y el intercambio de experiencias con otros países, lo cual remite a la idea de la adopción de políticas que han probado ser exitosas en otras naciones.^[22] La segunda convergencia principal, si consideramos tanto los PNE como los documentos específicos sobre PISA, consiste en que nueve países participantes en PISA reconocen su utilidad como herramienta de control externo que permite monitorear las políticas educativas en curso y el rendimiento del sistema educativo. No obstante, también debe mencionarse que varios documentos de distintos países señalan las limitaciones y los riesgos de utilizar los resultados de PISA de manera descontextualizada o sin complementarla con datos surgidos de estudios y evaluaciones nacionales.

Estos propósitos de reorientación de las políticas y de monitoreo del sistema —al igual que la motivación de fortalecer las capacidades nacionales de evaluación— se inscriben en una perspectiva racionalista y responde a argumentos principalmente técnicos sobre el uso de PISA (Addey y Sellar, 2018, 2019), lo cual no es sorprendente dado que estamos examinando lo que los propios gobiernos declaran. En este sentido, es esperable que los países recurran a justificaciones racionalistas para explicar su participación, justificaciones que, en última instancia, remiten a lograr “mejores” sistemas educativos. Aunque es posible identificar, como lo hicimos en algunos de los PNE, un uso político de legitimación de políticas, menos probable sería encontrar que los países manifestaran que su participación en pruebas internacionales se debe a presiones de los organismos internacionales o a la necesidad de adherir a patrones culturales de alcance mundial, razones que han sido postuladas desde las perspectivas de la economía política internacional y la neoinstitucionalista, respectivamente (Addey y Sellar, 2019). Por otra parte, ambos elementos prevalecientes en los documentos oficiales —el uso para la (re)orientación de las políticas y el uso para el control de resultados— responden también a la lógica inherente a la introducción de mecanismos de rendición de cuentas en los sistemas educativos a nivel global (Verger y Parcerisa, 2018).

Sin embargo, se observan matices importantes en términos de los posibles usos de PISA, así como diferentes situaciones respecto a las relaciones con las metas educativas de los planes nacionales. Por un lado, existe un grupo de países cuyos planes nacionales hacen referencias a PISA (o a las evaluaciones internacionales en general) y que, además, consignan menciones a la mayoría de los diferentes tipos de uso identificados, en particular a aquellos orientados a la mejora de prácticas y políticas. Ellos son Chile, Colombia, Costa Rica y

México, naciones incorporadas o en vías de incorporación a la OCDE al momento de redacción de los últimos documentos utilizados para el presente trabajo, lo que pareciera confirmar la hipótesis planteada por Acosta (2019) respecto a que, cuanto más fuerte es el vínculo con la OCDE, más numerosas son las razones de un país para participar en PISA. Cabe resaltar que, en los documentos de Colombia y Costa Rica, a diferencia de los otros países, se hace mención del propósito de “alcanzar los estándares de la OCDE”. Además, en el caso de Costa Rica, “cumplir con los estándares de organismos internacionales (LLECE/PISA)” es uno de los resultados esperados de acuerdo con su plan nacional.

Por otro lado, casos como los de Brasil y República Dominicana muestran también un compromiso significativo con PISA ilustrado por menciones en sus planes nacionales a la necesidad de mejorar los resultados en la prueba. En Brasil (s. f.), además, se argumenta que PISA cumple el rol de “instrumento externo de referencia” a fin de comparar sus datos con los resultados de evaluaciones nacionales, y su influencia parece haberse también extendido al diseño curricular (Hypolito y Jorge, 2020). República Dominicana, al igual que Brasil, plantea en su PNE la necesidad de mejorar los resultados, mencionando los “esfuerzos realizados hasta el momento” en términos de inversión en educación. Tanto en la web del ministerio dominicano como en el informe de resultados se observa un énfasis en la función de PISA de monitorear las políticas en curso. En el caso de Brasil, este compromiso fuerte podría deberse a su cercanía de larga data con la OCDE, que lo ha llevado a estar próximo a incorporarse al organismo^[23], aunque también se constata una posición cambiante que podría estar asociada a diferentes orientaciones políticas de su gobierno, teniendo en cuenta su adhesión en 2013 a la declaración crítica a la que aludimos más arriba.

Finalmente, en los casos de Argentina y Uruguay, podríamos hablar de ciertas reservas respecto a la participación en el operativo, asociadas al signo de centroizquierda de sus gobiernos durante parte del período analizado. Publican informes de resultados, material liberado y cuadernillos de preparación para docentes y directivos en los que se hace la salvedad de que PISA es una herramienta más entre tantas, casi como “advertencia” para manejar las expectativas del público al que están destinados los documentos. En principio, tal como mencionan Rodrigo (2019) y Ravela (2011), esto podría estar relacionado con “una participación del tipo desinteresada en el programa” o con que “las autoridades gubernamentales le quitan importancia”, aunque en Uruguay se verificó un mayor uso técnico de los datos recabados (Acosta, 2020). Por otra parte, Argentina es un caso que muestra cómo varían las menciones a usos de los resultados dependiendo de la orientación política del gobierno, lo que revela una consideración muy diferente de PISA de acuerdo con el signo político de la administración de turno.^[24] Considerando también que ambos países firmaron la declaración crítica de 2013, puede plantearse que Argentina y Uruguay han mantenido, al menos en ciertos períodos de tiempo y a pesar de aceptar ser parte de la prueba, una posición alineada con algunas de las reservas de tipo político que PISA suscita, lo que coincidiría con los hallazgos del estudio de Valverde (2014) para el caso de Argentina.

Conclusiones

El operativo PISA se ha ido expandiendo cada vez a más países en América Latina. Esto puede atribuirse a una convergencia en torno a una agenda educativa global, en la que organismos supranacionales tienen cada vez mayor poder de influencia y en la que los exámenes internacionales y otros instrumentos de rendición de cuentas ocupan un lugar central como mecanismos de regulación (Pereyra *et al.*, 2013; Rizvi y Lingard, 2013; Verger y Parcerisa, 2018). Analizar los discursos gubernamentales nos ha permitido identificar los argumentos esgrimidos por los países latinoamericanos para fundamentar su participación en PISA, así como la postulación de una variedad de usos de sus resultados. Cabe volver a remarcar, como limitación del estudio, que los discursos analizados corresponden al nivel declarativo y que no necesariamente reflejan las prácticas o usos reales de las evaluaciones.

La apelación a las pruebas internacionales y a PISA en varios PNE revela que estas pruebas se han convertido en un elemento de peso en el gobierno de la educación. Asimismo, las convergencias discursivas en torno a los usos de los resultados para la (re)orientación de las políticas y para la medición del cumplimiento de objetivos

también evidencian el creciente rol atribuido a PISA como instrumento de regulación de los sistemas educativos.

La retórica prevaleciente en los documentos analizados podría estar reflejando un uso político de argumentos técnicos y racionalistas para legitimar decisiones sobre la participación en PISA que probablemente respondan a una conjunción de factores políticos, económicos y socioculturales (Addey y Sellar, 2018, 2019). No obstante, dicha retórica también refuerza la legitimidad de PISA al interior de los países y de manera transnacional al proclamar el alto valor que los datos que surgen del operativo tienen en términos de sus posibles usos para la generación o el monitoreo de políticas. De esta manera, los propios gobiernos fortalecen una gobernanza basada en mecanismos de regulación de escala global y en el valor de los números y las mediciones (Pons, 2017).

Sin embargo, y a pesar de que nuestro estudio no buscó establecer vinculaciones con los diferentes contextos nacionales, fue posible identificar diferentes posicionamientos respecto a los propósitos de participar en PISA, incluso a lo largo del tiempo en un mismo país.^[25] La diversidad de posicionamientos cuestiona, en cierta medida, la idea de una convergencia completa o necesariamente progresiva en las políticas educativas de los países, a la vez que resalta la importancia de factores de índole nacional que intervienen en tales posicionamientos. En los países analizados, el grado de compromiso retórico con la prueba podría estar relacionado con factores políticos que exceden el ámbito educativo —principalmente la pertenencia o vinculación con la OCDE— y con posicionamientos político-ideológicos respecto a la injerencia de instancias supranacionales y al valor de pruebas estandarizadas en la educación, como han señalado estudios que indagaron en algunos de los países de la región (e.g., Acosta, 2020; Valverde, 2014).

Respecto a futuras investigaciones, podemos destacar dos posibles líneas que complementarían lo trabajado en este artículo. Por un lado, estudios de caso o comparaciones de pocos casos que indaguen de manera más profunda sobre las motivaciones para la participación y sobre los usos de los resultados de PISA y de otras pruebas internacionales en cada país, incluyendo las perspectivas de decisores de política y funcionarios gubernamentales y atendiendo a los factores del contexto nacional que influyen en motivaciones y usos. Por otra parte, futuras investigaciones podrían enfocarse, utilizando distintos diseños metodológicos, en qué tipos de usos de los datos generados por los operativos se han verificado en el diseño e implementación de políticas concretas, así como en las prácticas de los actores escolares en los países de la región.



Fase I, acrílico. Rosana Moreno

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2020). Who Is Setting the Agenda? OECD, PISA, and Educational Governance in the Countries of the Southern Cone. *European Education*, 52(2), 87-101. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://doi.org/10.1080/10564934.2020.1725390>
- Addey, C. (2019). The appeal of PISA for Development in Ecuador and Paraguay: theorising and applying the global ritual of belonging. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(8), 1159-1174. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1623653>
- Addey, C. y Sellar, S. (2019). *Is it worth it? Rationales for (non) participation in international large-scale learning assessments*. Education Research and Foresight Working Papers. UNESCO. Recuperado el 6 de octubre de 2022 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368421>
- Addey, C. y Sellar, S. (2018). Why do countries participate in PISA? Understanding the role of international large-scale assessments in global education policy. En A. Verger, M. Novelli y H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 97-117). Bloomsbury Academic.
- Białecki, I., Jakubowski, M. y Wiśniewski, J. (2017). Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies). *European Journal of Education*, 52(2), 167-174.
- Boccardo, A. y Lavia, P. (2011). Políticas educativas y evaluación de la calidad: ¿Qué enseñan a la Argentina las pruebas internacionales? *Cuadernos de Educación*, 9(9), 53-66. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/821>
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). ¿Para qué sirven las pruebas PISA? La educación en debate. *Le Monde Diplomatique*, 25. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-19-al-28-ano-2014/item/29-para-que-sirven-las-pruebas-pisa>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Carnoy, M. (2015). International Test Score Comparisons and Educational Policy: A Review of the Critiques. *National Education Policy Center*. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://nepc.colorado.edu/publication/international-test-scores>
- Carvalho, L. M. y Costa, E. (2015). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: Considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 638-646. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871449>
- Feldfeber, M. (2021). La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. En F. Acosta (Org.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (41-56). CLACSO-Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15731/1/Derecho-a-la-educacion.pdf>
- Ferrer, G. y Fiszbein, A. (2015). *¿Qué ha sucedido con los sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina? Lecciones de la última década de experiencia*. World Bank Group. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://documents1.worldbank.org/curated/zh/998471468184772355/pdf/100245-WP-EDU-Learning-Assessment-Systems-Box393221B-PUBLIC-SPANISH.pdf>
- Fortín Morales, Á. M. (2013). *Evaluación Educativa Estandarizada en Guatemala: Un camino recorrido, un camino por recorrer*. Ministerio de Educación de Guatemala. Recuperado el 9 de junio de 2022 de https://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/enlaces/documents/Documento_Evaluacion.pdf

- Hypolito, Á. M. y Jorge, T. A. (2020). OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. *Sisyphus: Journal of Education*, 8(1), 10-27. Recuperado el 9 de octubre de 2023 de <https://doi.org/10.25749/sis.18980>
- Leal de Barros, M. y Pérez Centeno, C. (2014). PISA en el contexto latinoamericano: los casos de Argentina, Brasil y Chile. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 5(6), 46-62. Recuperado el 7 de junio de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6507431>
- Martínez-Rizo, F. (2016). Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: Experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA. *RELIEVE*, 22(1), 1-11. Recuperado el 9 de junio de 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91649056001.pdf>
- OCDE. (2007). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Recuperado el 10 de junio de 2021 de www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf
- OCDE. (2018). PISA for Development: Results in Focus. *PISA in Focus*, (91). OECD Publishing. Recuperado el 10 de junio de 2021 de <https://doi.org/10.1787/22260919>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. Recuperado el 10 de junio de 2021 de <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm>
- Pascual, L. (2019). Destruyendo mitos: las pruebas estandarizadas. La educación en debate. *Le Monde Diplomatique*, 77. Recuperado el 16 de junio de 2022 de <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-68-al-77-ano-2019/item/105-destruyendo-mitos-las-pruebas-estandarizadas>
- Pereyra, M. A., Kotthoff, H. G. y Cowen, R. (2013). PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 6-14. Recuperado el 9 de octubre de 2023 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ed.pdf>
- Pérez Centeno, C., Asprella, G. y Toranzos, L. (2020). Los estudios internacionales de evaluación de la calidad en América Latina: estado de situación y del debate en el ámbito del MERCOSUR. En H. Monarca (Comp.), *Evaluaciones Externas: Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 51-82). UAM.
- Pons, X. (2017). Fifteen years of research on PISA effects on education governance: A critical review. *European Journal of Education*, 52(2), 131-144.
- Ravela, P. (2011). *¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina?* PREAL. Recuperado el 15 de junio de 2022 de <https://hdl.handle.net/20.500.12820/391>
- Rivas, A. y Scasso, M. G. (2019). La segunda dimensión de la calidad educativa: Un estudio comparado en siete países de América Latina. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(4), 117-133. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68071>
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Rodrigo, L. (2015). El uso público del programa PISA en Argentina. Entre los medios de comunicación y la administración educativa. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 129-152). Miño y Dávila.
- Rodrigo, L. (2019). Los programas internacionales de evaluación estandarizada y el tratamiento de sus datos a nivel nacional. El caso de Argentina en el estudio PISA de la OCDE. *Foro de Educación*, 17(26), 73-94. Recuperado el 9 de octubre de 2023 de <https://doi.org/10.14516/fde.708>

- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 112-135. Recuperado el 6 de marzo de 2023 de <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The politics of league tables. *JSSE-Journal of social science education*, 2(1), 1-6. Recuperado el 15 de junio de 2022 de <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/301>
- Tan, C. (2019). PISA and education reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 60(3), 391-406.
- Tobin, M., Nugroho, D. y Lietz, P. (2016). Large-scale assessments of students' learning and education policy: synthesising evidence across world regions. *Research Papers in Education*, 31(5), 578-594.
- Valverde, G. A. (2014). Educational quality: global politics, comparative inquiry, and opportunities to learn. *Comparative Education Review*, 58(4), 575-589. <https://doi.org/10.1086/678038>
- Verger, A. (2014). Why Do Policy-Makers Adopt Global Education Policies? Toward a Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 14-29. Recuperado el 6 de marzo de 2023 de <https://doi.org/10.52214/cice.v16i2.11489>
- Verger, A. y Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa: análisis de un fenómeno en expansión. *Con-ciencia social: Segunda Época*, 1, 59-73. Recuperado el 15 de junio de 2022 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6660371>
- Argentina. (2019). *Argentina en PISA 2018. Informe de resultados*. Secretaría de Evaluación Educativa. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf
- Argentina. (2017). *Argentina en PISA 2012. Informe de resultados*. Secretaría de Evaluación Educativa. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_pisa_2012.pdf
- Argentina. (2018). *Evaluación PISA*. Secretaría de Evaluación Educativa. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/internacionales/pisa>
- Argentina. (2016). *Argentina Enseña y Aprende: Plan Estratégico Nacional 2016-2021*. Ministerio de Educación y Deportes. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_0_0.pdf
- Brasil. (s. f.). *Relatório Brasil no PISA 2018. Versão Preliminar*. INEP. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014*. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Chile. (s. f.). *PISA 2015 - Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes OCDE*. Agencia de la Calidad de la Educación. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf
- Chile. (s. f.). *PISA 2012*. Agencia de la Calidad de la Educación. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2012_Folleto_informativo.pdf
- Chile. (s. f.). *Resultados PISA 2012 Chile*. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informes/Resultados+PISA+2012+Chile.pdf>

- Chile. (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar (2016 - 2019)*. Ministerio de Educación. Recuperado el 26 de noviembre de 2020 de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0637.pdf
- Colombia. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Ministerio de Educación-ICFES. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf
- Colombia. (2017). *Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA 2018. Guía de orientación Estudio Piloto en Colombia*. Ministerio de Educación-ICFES. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Guia_de_orientacion_estudio_piloto_PISA_2018.pdf/a9ae9f30-7cf9-eeef0-200d-c35374d17201?version=1.0yt=1646970860038
- Colombia. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. El camino hacia la calidad y la equidad. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Costa Rica. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo 2015-2018*. Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de <https://www.mideplan.go.cr/Plan-Nacional-Desarrollo-2015-2018>
- Ecuador. (2003). *Plan Nacional Educación Para Todos*. Quito: Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/ecuador_efa_plan_nacional.pdf
- Guatemala. (2016). *Plan Estratégico de Educación 2016-2020*. Ministerio de Educación Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de https://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/quienes_somos/politicas_educativas/pdf/PLAN-EDUCACION.pdf
- Guatemala. (2018). *Guatemala en PISA-D. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/pisa/InformePISADGuatemala.pdf>
- Honduras. (2019). *Plan Estratégico del sector Educación 2018-2030*. Consejo Nacional de Educación. Recuperado el 15 de noviembre de 2020 de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11059.pdf
- Honduras. (2018). *La educación en Honduras. Hallazgos en Honduras por su participación en PISA para el Desarrollo*. Secretaría de Educación. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISAD-Honduras-National-Report.pdf>
- México. (2020). *Repensar la evaluación para la mejora educativa. Resultados de México en PISA 2018*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
- México. (2019). *Programa sectorial derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202yfecha=06/07/2020
- México. (2018). *PISA en el aula: Ciencias*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PISA_Ciencias.pdf
- México. (2017). *México en PISA 2015*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D316.pdf>

- México (2013). *México en PISA 2012*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11149/1/images/Mexico_PISA_2012_Informe.pdf
- Panamá. (s. f.). *PISA Panamá. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Ministerio de Educación de Panamá. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/PISA_Unificado_compressed_0_0.pdf
- Panamá. (2014). *Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación 2014-2019*. Ministerio de Educación. Recuperado el 15 de diciembre de 2020 de https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_panamá_0073.pdf
- Paraguay. (2019). *Educación en Paraguay. Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo*. Ministerio de Educación y Ciencias. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15359?1558613588=
- Paraguay. (2018). *Plan Nacional de Educación 2024*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_paraguay_0811.pdf
- Perú (s./f.). Avances y desafíos de Perú en PISA 2015. Ministerio de Educación. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/05/Cuadr%C3%ADptico-resultados-PISA-2015.pdf>
- Perú. (2017). *El Perú en PISA 2015 Informe nacional de resultados*. Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5896/El%20Per%C3%BAen%20PISA%202015%20informe%20nacional%20de%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perú. (2013). *PISA 2012: Primeros resultados. Informe Nacional del Perú*. Ministerio de Educación. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B9405DEDF3D84F3E05257C39006591CC/\\$FILE/Informe_PISA_2012_Peru.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B9405DEDF3D84F3E05257C39006591CC/$FILE/Informe_PISA_2012_Peru.pdf)
- Perú. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Consejo Nacional de Educación. Recuperado el 1 de diciembre de 2020 de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/peru_proyecto_educativo_nacional_al_2021_la_educacion_que_queremos_para_el_peru_0.pdf
- República Dominicana. (2019). *Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes PISA 2018: Informe Nacional*. Ministerio de Educación. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/direccion-de-evaluacion-de-la-calidad/U9hd-programa-internacional-para-la-evaluacion-de-los-estudiantes-pisa-2018-informe-nacionalpdf.pdf>
- República Dominicana. (2017). *Plan Estratégico Institucional 2017 - 2020*. Consejo Nacional de Educación. Recuperado el 21 de diciembre de 2020 de https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/do_0350.pdf
- Uruguay. (s. f.). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024, Tomo 1*. Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado el 2 de marzo de 2021 de <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>
- Uruguay. (s. f.). *Informe nacional PISA 2012*. Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de <https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2012-PISA-Uruguay-Informe%20nacional.pdf>
- Uruguay. (2019). *Uruguay en la evaluación PISA. Primeros resultados del ciclo 2018*. Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/>

files/images/2019/Noticias/diciembre/191203/3%20dic%20PISA%202018%20-%20resultados%20final%20final.pdf

Uruguay. (2017). *Uruguay en PISA 2015. Informe de resultados*. Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado el 8 de diciembre de 2020 de <https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2015-PISA-Uruguay-Informes-Informe%20nacional.pdf>

Notas

- [1] Estudio realizado en el marco de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC) otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Convocatoria 2019, a Florencia Triay bajo la dirección de Jorge Gorostiaga, con sede en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.
- [2] Datos extraídos de <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>
- [3] A pesar de que el operativo se lleva a cabo cada tres años, la edición de 2021 fue aplazada a 2022 por el contexto de pandemia.
- [4] Colombia y Costa Rica fueron aceptados como miembros de la OCDE en 2020 y 2021, respectivamente.
- [5] Cabe aclarar que PISA también puede ser administrado a nivel subnacional, registrándose en la región algunas experiencias en este sentido. Por otra parte, en el operativo de 2022, el número de países latinoamericanos participantes se incrementó a 13, ya que a los 10 que habían sido parte de la prueba en 2018 se sumaron El Salvador y dos naciones que habían sido incluidas en PISA-D (Guatemala y Paraguay).
- [6] Argentina, Brasil, Chile, México y Perú fueron los países de la región que participaron en la primera edición de PISA. Brasil y México han sido los únicos que participaron en todas las ediciones hasta el presente.
- [7] Por ejemplo, en general, los informes de difusión de resultados publicados son archivos descargables que cuentan con un mayor desarrollo y formalidad de expresión, mientras que la información contenida en los sitios web suele ser más concreta y superficial, dependiendo del diseño de la web en cada país.
- [8] Extraído del sitio web del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>
- [9] <https://dgec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- [10] <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- [11] <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/PISA/Generalidades/363486:Para-que-sirve-la-prueba-PISA>
- [12] <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>
- [13] <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/PISA/Generalidades/363486:Para-que-sirve-la-prueba-PISA>
- [14] <https://dgec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- [15] <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- [16] <https://dgec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- [17] <https://dgec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- [18] <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/pisa/>
- [19] <https://dgec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- [20] <https://dgec.mep.go.cr/deac/pisa/pisa-informacion>
- [21] <https://www.gob.mx/sep/documentos/para-que-sirve?state=published>
- [22] La medida del éxito está dada por la obtención de buenos resultados en las pruebas, convirtiéndose los países con los mejores resultados en “sociedades de referencia” (Carvalho y Costa, 2015) y punto de comparación para plantear reformas educativas, a pesar de las críticas que pueden hacerse respecto a la validez de las recomendaciones de política que se realizan a partir de los resultados de las pruebas (Carnoy, 2015).
- [23] Véase <https://www.oecd.org/en/countries/brazil.html>
- [24] Es en un documento de 2018 donde, a diferencia de los períodos anteriores, se desarrolla el sentido de participar de estas evaluaciones (Argentina, 2018), en el marco de una administración que tomó a las políticas de rendición de cuentas como un componente central de su política educativa y que planteó la incorporación del país a la OCDE. También cabe notar que fue esta administración (presidencia Macri, 2015-2019) la que realizó el

informe nacional sobre el operativo PISA 2012 (Argentina, 2017). Más recientemente, Uruguay ha mostrado una oscilación similar con el ascenso al gobierno de una fuerza de centroderecha que reemplazó al Frente Amplio, de centroizquierda. El PNE 2020-2024 (Uruguay, s. f.) ya revela una mayor importancia dada a PISA. Véase también, por ejemplo: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/8/la-anep-llama-a-estudiantes-que-realizaran-pruebas-pisa-a-ponerse-la-celeste-para-representar-al-pais/>

[25] Si bien no integra nuestro estudio, podríamos agregar el caso de Bolivia, que ha justificado su no participación en PISA como una preferencia por establecer sus propios referentes educativos sin influencias externas ni comparaciones con otros países que no comparten su contexto ni su ideario de desarrollo (Addey y Sellar, 2019).

Información adicional

redalyc-journal-id: 1531



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153183911006>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Florencia Triay, Jorge M. Gorostiaga
**¿Qué rol cumple PISA en los sistemas educativos
latinoamericanos? Un análisis de documentos
gubernamentales**

Praxis Educativa (Arg)
vol. 30, núm. 1, p. 1 - 25, 2026
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
praxis@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2026-300106>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**