



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Kamens, David H.; Benavot, Aaron

Participación de los países en vías de desarrollo en evaluaciones de aprendizaje, 1960-2009
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-21
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898106>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 22 Número 105 24 de noviembre 2014

ISSN 1068-2341

Participación de los países en vías de desarrollo en evaluaciones de aprendizaje, 1960-2009

David H. Kamens

Northern Illinois University



Aaron Benavot

State University of New York, Albany
Estados Unidos

Citación: Kamens, D. H. y Benavot, A. (2014). Participación de los países en vías de desarrollo en evaluaciones de aprendizaje, 1960-2009. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(105).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1881>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 3, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2012.

Resumen: Este trabajo analiza los cambios anuales en la participación de países en vías de desarrollo en diferentes tipos de evaluaciones de aprendizaje durante las últimas tres décadas. Asimismo, este estudio pone especial énfasis y provee explicaciones iniciales sobre la expansión global de evaluaciones regionales y nacionales desde mediados de los años noventa. El trabajo sostiene que las evaluaciones nacionales de aprendizaje -tales como las evaluaciones no-estandarizadas, sensibles al contexto y no-comparables- se han convertido en la herramienta preferida de los diseñadores de políticas educativas en muchos países en vías de desarrollo. La creciente demanda de agentes educativos por mecanismos de rendición de cuentas y las ventajas relativas de las evaluaciones regionales nacionales probablemente agudizaran esta tendencia en los próximos años, aunque mucho dependerá de las políticas adoptadas por organismos internacionales, ONGs y asociaciones regionales que asesoran y financian la participación de los países en evaluaciones de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación; pruebas; exámenes; países en vías de desarrollo; globalización; aprendizaje del alumno.

Participation in learning assessments in the developing world, 1960-2009

Abstract: This paper examines annual changes in the participation of developing countries in different kinds of learning assessments over the past three decades. It specifically highlights, and provides initial explanations for, the worldwide spread of national and regional assessments since the mid-1990s. The paper argues that national learning assessments —namely, non-standardized, context-sensitive and non-comparable learning assessments— have become a preferred tool of educational policy makers in many developing countries. The increasing demand for accountability and the relative advantages of national regional assessments, should amplify this trend in coming years, although much depends on the policies of international agencies, NGOs and regional associations that advise and financially support country participation in learning assessments.

Key words: assessment; testing; developing countries; globalization; student learning.

A participação dos países em desenvolvimento nas avaliações de aprendizagem, 1960-2009

Resumo: Este artigo analisa as mudanças anuais na participação dos países em desenvolvimento em diferentes tipos de avaliação da aprendizagem ao longo das últimas três décadas. Ele destaca especificamente, e fornece explicações iniciais para a disseminação mundial de avaliações nacionais e regionais a partir de meados da década de 1990. O artigo argumenta que as avaliações nacionais de tornaram-se uma ferramenta preferida dos formuladores de políticas educacionais em muitos países em desenvolvimento. A crescente demanda por prestação de contas e as vantagens relativas de avaliações regionais e nacionais, devem ampliar essa tendência nos próximos anos, embora muito depende das políticas dos organismos internacionais, ONGs e associações regionais que orientam e suportam financeiramente a participação dos países nas avaliações de aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação; testes; países em desenvolvimento; globalização; aprendizagem dos alunos.

La expansión de la evaluación en países en vías de desarrollo^{1 2}

“Examina, evalúa y compara”: estas tres palabras condensan un eslogan común del Banco Mundial en los años ochenta y noventa, en sintonía con su énfasis en el desarrollo de capital humano (Lockheed y Vespoor, 1990). Este representaba el consejo que daba el Banco a los países, especialmente aquellos en vías de desarrollo, acerca de cómo mejorar la oferta de servicios educativos: “primero estudia tu sistema, luego evalúa lo que se ofrece y lo que se aprende, y luego compara tus resultados con los de los demás países”. Como este trabajo muestra, el énfasis en la evaluación y comparación formalizó las tendencias a aumentar la participación de los países en los estudios comparativos sobre los logros académicos y sobre otras formas de poner a prueba a los alumnos y las evaluaciones nacionales, tendencia ya en boga desde los años sesenta y en crecimiento significativo desde los años noventa. El apoyo incondicional que brindó el Banco Mundial a la

¹ Traducción del inglés: Leticia Moneta.

² Nos gustaría agradecer a Michael Barton por su asistencia técnica en la producción del conjunto de datos utilizados en esta investigación. Erin Tanner, Marta Encinas-Martin y Ulla Kalha amablemente nos han ayudado en la investigación, desarrollando la información sobre evaluaciones nacionales. Agradecemos también a los colegas de la UNESCO y a los funcionarios del Ministerio de Educación que compartieron con nosotros su conocimiento sobre las experiencias de evaluación específicas de cada país.

evaluación estudiantil legitimó aún más esta tendencia y subrayó su relevancia para los incipientes sistemas educativos del tercer mundo.

A partir de los años sesenta, la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA) [International Association for the Evaluation of Educational Achievement], una organización no gubernamental, convocó a equipos de académicos en educación comparada y técnicos expertos para diseñar y administrar evaluaciones estandarizadas del aprendizaje estudiantil (Keeves 1995). Las primeras olas de evaluaciones internacionales generaron un marco analítico para comparaciones transnacionales de los resultados del aprendizaje de materias específicas, basadas en muestras representativas de estudiantes de diferentes grados/edades. Hasta los años noventa, sin embargo, sólo un pequeño número de países de medianos y bajos ingresos participaron en estas exigentes evaluaciones internacionales de logros estudiantiles.

A través de los años, la relevancia de las evaluaciones internacionales y el apoyo del Banco Mundial (tanto técnico como financiero) a las evaluaciones del aprendizaje estudiantil, contribuyeron a la expansión de una segunda modalidad de evaluación: la nacional. Estas evaluaciones no estandarizadas de los logros cognitivos (a veces también de las actitudes y el comportamiento) fueron llevadas a cabo bajo el auspicio de, o autorizadas por, los propios países, a menudo con el apoyo de instituciones bilaterales o multilaterales de financiación (Benavot y Tanner, 2009). Estas evaluaciones variaban enormemente en términos de calidad y rigor. La evidencia global sugiere que ha habido una explosión virtual de evaluaciones nacionales de aprendizaje, muchas de ellas en países en vías de desarrollo, comenzando a mediados de los años noventa.

Al mismo tiempo, un tercer tipo de evaluación fue echando raíces: las evaluaciones regionales, para las que se crearon instrumentos estandarizados de medición para determinar y comparar los resultados del aprendizaje de materias clave entre muestras de estudiantes representativas de los países de una región particular del mundo. Las asociaciones de delegaciones gubernamentales regionales de ministros y expertos establecieron protocolos para llevar a cabo evaluaciones del aprendizaje estudiantil: uno en América Latina (**Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación- LLECE**) [Latin American Laboratory for the Assessment of the Quality of Education] y dos en África Subsahariana -uno para los países angloparlantes (Consortio sudafricano para el control de la calidad educativa) [Southern African Consortium for Monitoring Education Quality, SACMEQ] y otro para los francoparlantes (Conferencia de los Ministros de Educación de los Países que comparten la Lengua Francesa) [Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays Ayant le Français en Partage, CONFEMEN, que conduce el PASEC³]. Con el apoyo de expertos de la UNESCO y de sus oficinas regionales e institutos, así como con subsidios nacionales e internacionales, estos organismos regionales incitaron el desarrollo de tres importantes ejercicios de evaluación comparada.

La imprevista expansión de las evaluaciones regionales y nacionales impone algunos puntos de importancia analítica que demandan mayor atención. Como mínimo, las evaluaciones nacionales y, en menor grado, las regionales, satisfacen un número de imperativos técnicos y políticos que las evaluaciones internacionales de alto impacto no cubren. En primer lugar, minimizan el potencial de vergüenza y humillación internacional que a menudo acompaña al informe de resultados de las evaluaciones internacionales. La mayoría de las evaluaciones nacionales no se diseñan en función de comparaciones explícitas con otros países, y las evaluaciones regionales generalmente incluyen grupos de países cuyas condiciones socio-económicas son más similares. En segundo lugar, son más baratas de administrar y se considera que exigen un menor nivel de capacidad técnica. Como señalan

³ PASEC refiere al "Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN" (Programa de análisis de los sistemas educativos de la CONFEMEN).

Lockheed y Vespoor (1990; véase también Benavot y Tanner, 2009), estas evaluaciones pueden tomar la forma de exámenes obligatorios al finalizar un ciclo educativo particular. Al integrarlos en el ciclo escolar de evaluaciones, se pueden reducir los costos administrativos. Además es más factible que los alumnos se sientan motivados para estudiar y repasar para estos exámenes si se llevan a cabo en momentos clave del ciclo educativo. En tercer lugar, las evaluaciones regionales y nacionales pueden ser ventajosas para analizar la calidad de la educación y el plan de estudios ofrecido por las escuelas y por los docentes. Tienden a ser más sensibles al contexto o, en otras palabras, se amoldan a las políticas curriculares y a las estructuras educativas de cada país. Ergo, la información que ofrece a los educadores puede captar mejor el tipo de instrucción que recibieron los estudiantes y lo que realmente aprendieron.

En el contexto de una presión global por una mayor rendición de cuentas por parte de las escuelas, docentes y sistemas educativos, las evaluaciones regionales y nacionales ofrecen ventajas sustanciales a los países pobres (Kamens y McNeely, 2010). La evidencia en este trabajo indica que los países descubrieron las ventajas de este tipo de evaluación en los años noventa, especialmente con el despertar de los compromisos internacionales establecidos en la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” [World Conference on Education for All], llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990. Las decisiones de los países de llevar a cabo tales evaluaciones se vieron reforzadas, en gran medida, gracias al apoyo de organismos internacionales y regionales, así como gracias a los expertos en evaluaciones que colaboraron en su diseño, administración y análisis. De hecho, la escala y el alcance global de las actividades evaluativas no han sido informados extensamente, y sólo en los últimos años se están volviendo visibles. Por esta razón, muchos especialistas en educación comparada no son concientes de las tendencias de las que damos cuenta más adelante.

El objetivo principal de este trabajo es mayormente descriptivo, dado que es poco lo que se sabe sobre estas tendencias de evaluación (internacional, regional y nacional). Lo que resulta sorprendente, sin embargo, es el carácter emergente de estas tendencias a nivel global. Mientras algunos grupos de países y regiones comenzaron antes que otros a llevar a cabo evaluaciones y priorizar un tipo de evaluación por sobre otro, las mismas tendencias generales se han vuelto globales, especialmente desde mediados de los años noventa. Visto retrospectivamente, casi todos los países desarrollados han llevado a cabo al menos una evaluación del aprendizaje, y para el año 2008 casi tres cuartos de los países en vías de desarrollo también lo han hecho. De los tres niveles de evaluación que analizamos, las evaluaciones nacionales crecieron a una tasa epidémica en el tercer mundo, 'contagando' a todas las regiones del mundo, si bien a ritmos diferentes. Por ello, un relato coherente de estas tendencias requiere argumentos sobre los procesos globales que afectan a la participación en las evaluaciones, así como una comprensión de la dinámica de cada país. En la conclusión especulamos sobre estas posibles dinámicas, pero el objetivo principal de este trabajo es describir cuándo, dónde y hasta qué nivel el ejercicio de la evaluación del aprendizaje se ha tornado una característica habitual de los sistemas educativos nacionales.

Nos interesa además investigar los vínculos posibles entre las diferentes formas de evaluación. Una relación nos interesa particularmente: si el incremento temprano de las evaluaciones internacionales promovió la expansión de las pruebas regionales y nacionales en el tiempo y en qué lugares ha sucedido esto. Para analizar esta idea, examinamos el volumen total de todos los tipos de evaluación en todos los países y luego calculamos qué porcentaje de todas las pruebas en un cierto período son internacionales, regionales o nacionales. Si la evaluación internacional está impulsando la expansión de otros tipos de evaluación, deberíamos notar que el volumen de evaluaciones regionales y nacionales crece con el paso del tiempo, proporcionalmente al total de pruebas administradas. No esperamos que el porcentaje de evaluaciones internacionales baje drásticamente dado que éstas también están creciendo (Kamens y McNeely, 2010; Kijima, 2010). Esperamos notar

que todos los tipos de evaluación se incrementan con el tiempo. La correlación entre las tasas de participación en diferentes tipos de evaluaciones sugiere un proceso dinámico. Pero un análisis más comprensivo de estas dinámicas debería sugerir vínculos potenciales. Este será el tema de futuros trabajos.

Sobre los datos utilizados

La información sobre evaluaciones nacionales fue reunida por los autores con la ayuda de colegas de la UNESCO y con los aportes de muchos funcionarios de Ministerios de Educación nacionales de todo el mundo. La compilación de datos referidos a evaluaciones internacionales y regionales se realizó con el apoyo de las instituciones académicas de los autores. La base de datos vinculada a este trabajo se focaliza exclusivamente en la participación de los países en vías de desarrollo en los tres tipos de evaluaciones: (1) evaluaciones *internacionales* que involucran múltiples países de diferentes regiones; (2) evaluaciones *regionales* que involucran un grupo de países de una sola región geográfica; y (3) evaluaciones *nacionales* donde sólo un país se encuentra involucrado.

Este trabajo se centra en el grado de participación de cada país en cada tipo de evaluación y en cómo ésta se modifica con el tiempo. En un pequeño número de casos notamos que un país llevaba a cabo una evaluación pero era incapaz de dar cuenta de la fecha en que la evaluación había sido tomada. Por este motivo, en algunos de los cuadros el número de países en vías de desarrollo que hemos incluido varía de acuerdo con si incluye o no información referida a la fecha de la evaluación.

Para ser exactos, las evaluaciones analizadas en este trabajo varían sustancialmente en otras dimensiones de importancia, por ejemplo: (a) qué grupo de estudiantes fue evaluado; (b) qué temas o competencias fueron puestos a prueba; (c) el nivel de estandarización de los elementos incluidos en la evaluación; (d) el uso de una dimensión comparativa explícita en el diseño de la evaluación; y (e) a qué altura del año escolar fue tomada la evaluación. Tenemos la intención de evaluar estas dimensiones cuando haya suficientes datos fiables disponibles.

Como se mencionó anteriormente, la base de datos utilizada para este trabajo incluye todos los países en vías de desarrollo (N=151) de los que puede tenerse certeza acerca de si participaron o no en por lo menos uno de estos tres tipos de evaluación y si puede conocerse las fechas en que se tomaron las mismas. Para las evaluaciones internacionales las fechas de inicio son en los años sesenta. Para las evaluaciones regionales y nacionales, las fechas comienzan en los años noventa. Por ello hemos decidido agrupar las tendencias en tres períodos: 1960-1989, 1990-1999 y 2000-2009.

Para ilustrar la estructura de los datos, presentamos primero un esquema que clasifica la participación de cada país en los tres tipos de evaluación.

El cuadro número 1 muestra la estructura básica de nuestros datos. Todos los 151 países en vías de desarrollo han sido doblemente clasificados según su participación en al menos una instancia de evaluación internacional, regional y/o nacional entre 1960 y 2008⁴. El Cuadro 1 no presenta información detallada sobre el alcance de la participación o, en otras palabras, el número de veces que los países participaron en cada tipo de evaluación. Nuestro eje aquí es el porcentaje de países que participaron al menos una vez en cada evaluación durante cada período. El total de evaluaciones conmutadas de esta manera suma 886 (véase Cuadro 6). Si se incluyen las participaciones múltiples en cada período, el número asciende a 1052.

⁴ En los casos en que faltaban datos o bien se desconocían las fechas de participación, se llevaron a cabo investigaciones con la colaboración de colegas de la UNESCO y los Ministerios de Educación nacionales. La información recabada nos permitió asignarles fechas de participación a varios países que sabíamos, a través de otros registros, que habían tomado evaluaciones.

Cuadro 1

Clasificación de países en vías de desarrollo según el tipo de evaluaciones que tomaron

Participación de los países en diferentes tipos de Evaluaciones del Aprendizaje			
Evaluaciones Internacionales* (1960-2008)	Evaluaciones Regionales ** (1990-2008)	Ha tomado al menos una evaluación Nacional del aprendizaje (1995-2008)	No ha tomado ninguna evaluación Nacional del aprendizaje o falta información
Participó en al menos una evaluación internacional	Participó en al menos una evaluación regional	Sudáfrica; Suazilandia Djibouti Argentina; Brasil, Chile; Colombia; Republica Dominicana; El Salvador; Guatemala; Honduras; Méjico; Panamá; Paraguay; Perú; Venezuela	Botswana; Zimbabwe
	No participó en ninguna evaluación regional	Ghana; Nigeria Egipto; Jordania; Líbano; Omán; Qatar; Emiratos Árabes Indonesia; Corea, República de Malasia; Filipinas; Singapur; Tailandia, India Belice; Uruguay Azerbaijan; Georgia; Turquía	Chipre; Túnez; Yemen China; Macao; Papua Nueva Guinea Irán Trinidad y Tobago Kazakhstan; Kyrgyzstan; Tajikistan; Uzbekistán
No participó en ninguna evaluación internacional	Participó en al menos una evaluación regional	Burkina Faso; Camerún; República Centroafricana; Guinea; Kenia; Lesoto; Madagascar; Malawi; Mauricio; Mozambique; Namibia; Nigeria; Senegal; Seychelles; Uganda; Zambia	Benin; Chad; Congo; Gabón, Mali, Tanzania; Togo

	Mauritania	
	Bolivia; Costa Rica; Cuba; Ecuador; Nicaragua	
No participó en ninguna evaluación regional	Eritrea; Etiopia; Gambia Argelia; Kuwait; Marruecos; Arabia Saudita Myanmar; Cambodia; Islas Cook; Fiji; Kiribati; Laos, PDR; Samoa, Occidental; Islas Solomon; Tonga; Tuvalu; Vanuatu; Vietnam Bangladesh; Maldivas; Pakistán Bahamas; Guyana; Haití; Jamaica; St. Kitts/ Nevis	Angola; Burundi; Cabo Verde; Comoras; Zaire; Costa de Marfil; Guinea Ecuatorial; Guinea-Bissau; Liberia; Ruanda; Sao Tome e Islas Príncipe; Sierra Leona; Somalia Bahrain; Irak; Libia; Territorios Autónomos de Palestina; Sudán; Siria Brunei; Timor Oriental; Corea del Norte; Islas Marshall; Micronesia; Nauru; Niue; Palau; Tokelau Afganistán; Bután; Nepal; Sri Lanka; Taiwán Antigua/ Barbuda; Aruba; Barbados; Bermuda; Granada; St. Lucía; San Vicente/Granadinas; Surinam Armenia; Turkmenistán

Fuente: Elaboración propia.

* Ejemplos de evaluaciones internacionales: TIMSS, PIRLS y PISA.

** Ejemplos de evaluaciones regionales: SACMEQ, PASEC y SERCE.

Resultados

Los números y porcentajes del Cuadro 2 se basan en el número de evaluaciones tomadas según tipo y período. No representan el número de países participantes sino la cantidad de evaluaciones administradas. Este cuadro, combinado con la información de los Gráficos 2-4, cuenta una interesante historia sobre el patrón de crecimiento de cada tipo de evaluación.

Cuadro 2

Porcentaje y número de cada tipo de evaluación a través del tiempo

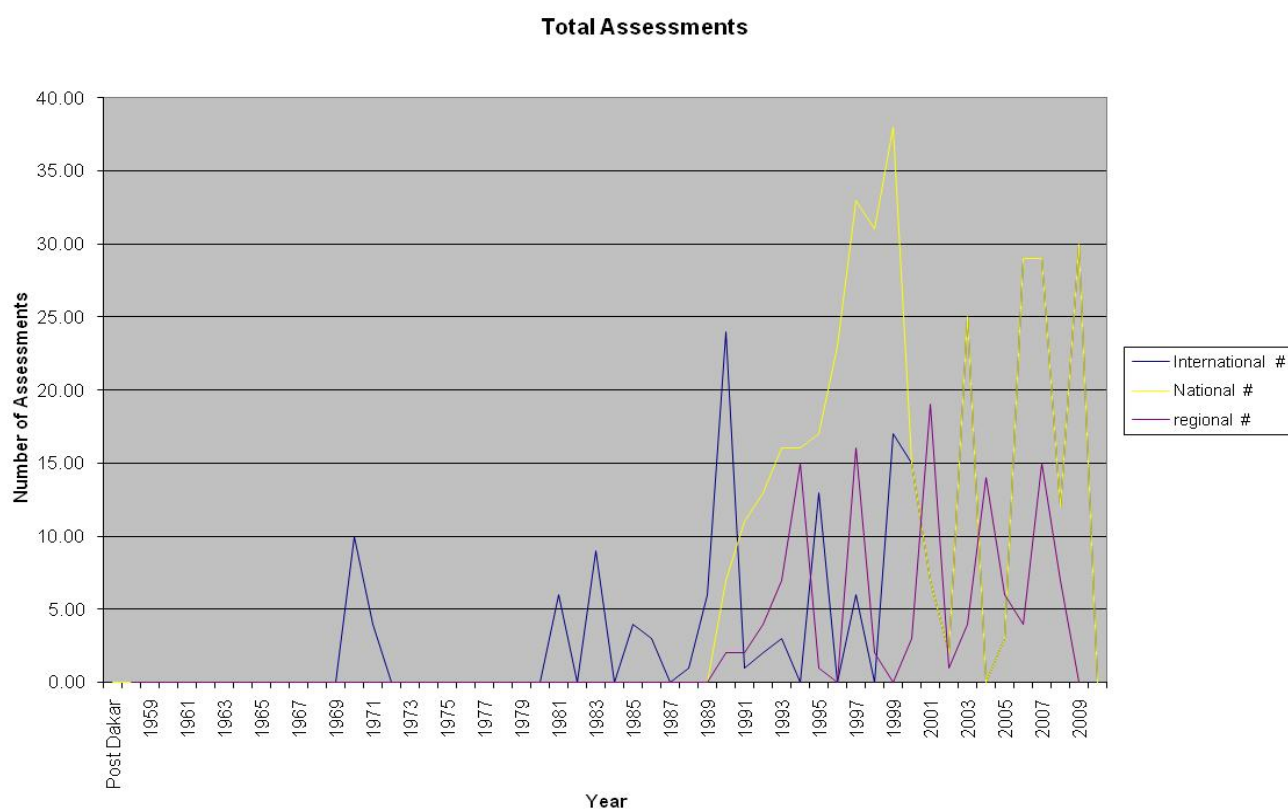
Año	Número de evaluaciones internacionales (N = 261)	Porcentaje de evaluaciones internacionales sobre el total	Número de evaluaciones nacionales (N = 516)	Porcentaje de evaluaciones nacionales sobre el total	Número de evaluaciones regionales (N = 122)	Porcentaje de evaluaciones regionales sobre el total
1959	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1960	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1962	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1963	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1964	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1965	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1966	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1967	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1968	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1969	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1970	10, 00	0, 04	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1971	4, 00	0, 02	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1972	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1973	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1974	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1975	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1976	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1977	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1978	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1979	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1980	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1981	6, 00	0, 02	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1982	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1983	9, 00	0, 03	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1984	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1985	4, 00	0, 02	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1986	3, 00	0, 01	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1987	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1988	1, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1989	6, 00	0, 02	0, 00	0, 00	0, 00	0, 00
1990	24, 00	0, 09	7, 00	0, 01	2, 00	1, 64
1991	1, 00	0, 00	11, 00	0, 02	2, 00	1, 64
1992	2, 00	0, 01	13, 00	0, 03	4, 00	3, 28
1993	3, 00	0, 01	16, 00	0, 03	7, 00	5, 74
1994	0, 00	0, 00	16, 00	0, 03	15, 00	12, 30
1995	13, 00	0, 05	17, 00	0, 03	1, 00	0, 82

1996	0, 00	0, 00	23, 00	0, 04	0, 00	0, 00
1997	6, 00	0, 02	33, 00	0, 06	16, 00	13, 11
1998	0, 00	0, 00	31, 00	0, 06	2, 00	1, 64
1999	17, 00	0, 07	38, 00	0, 07	0, 00	0, 00
2000	15, 00	0, 06	43, 00	0, 08	3, 00	2, 46
2001	7, 00	0, 03	42, 00	0, 08	19, 00	15, 57
2002	2, 00	0, 01	38, 00	0, 07	1, 00	0, 82
2003	25, 00	0, 10	241, 00	0, 47	4, 00	3, 28
2004	0, 00	0, 00	48, 00	0, 09	14, 00	11, 48
2005	3, 00	0, 01	51, 00	0, 10	6, 00	4, 92
2006	29, 00	0, 11	43, 00	0, 08	4, 00	3, 28
2007	29, 00	0, 11	6, 00	0, 01	15, 00	12, 30
2008	12, 00	0, 05	1, 00	0, 00	7, 00	5, 74
2009	30, 00	0, 11	30, 00	0, 06	0, 00	0, 00

Fuente: Elaboración propia.

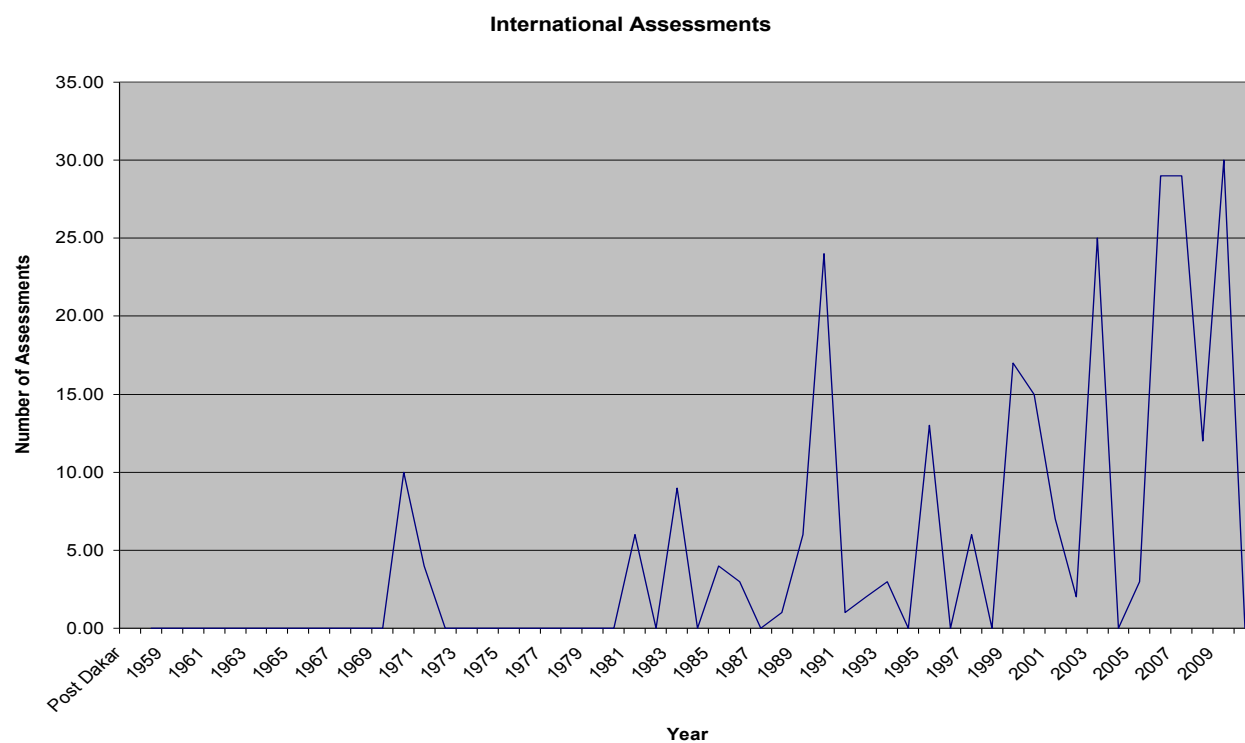
Para comenzar, la aplicación internacional de evaluaciones ha mostrado un patrón de crecimiento constante desde comienzos de los años sesenta. Se evidencian picos de actividad en ciertos años (1969; 1989; 2003; 2007) en los cuales la toma de evaluaciones creció notablemente. Los dos primeros picos coinciden con lo que se conoce como las dos primeras “olas” de evaluaciones IEA, mientras que los siguientes dos picos reflejan la introducción y expansión de las evaluaciones PISA. En general, el patrón que se observa es de crecimiento constante.

Gráfico 1: *Volumen de evaluaciones internacionales, regionales y nacionales tomadas en países en vías de desarrollo, 1959-2009, según año y tipo*



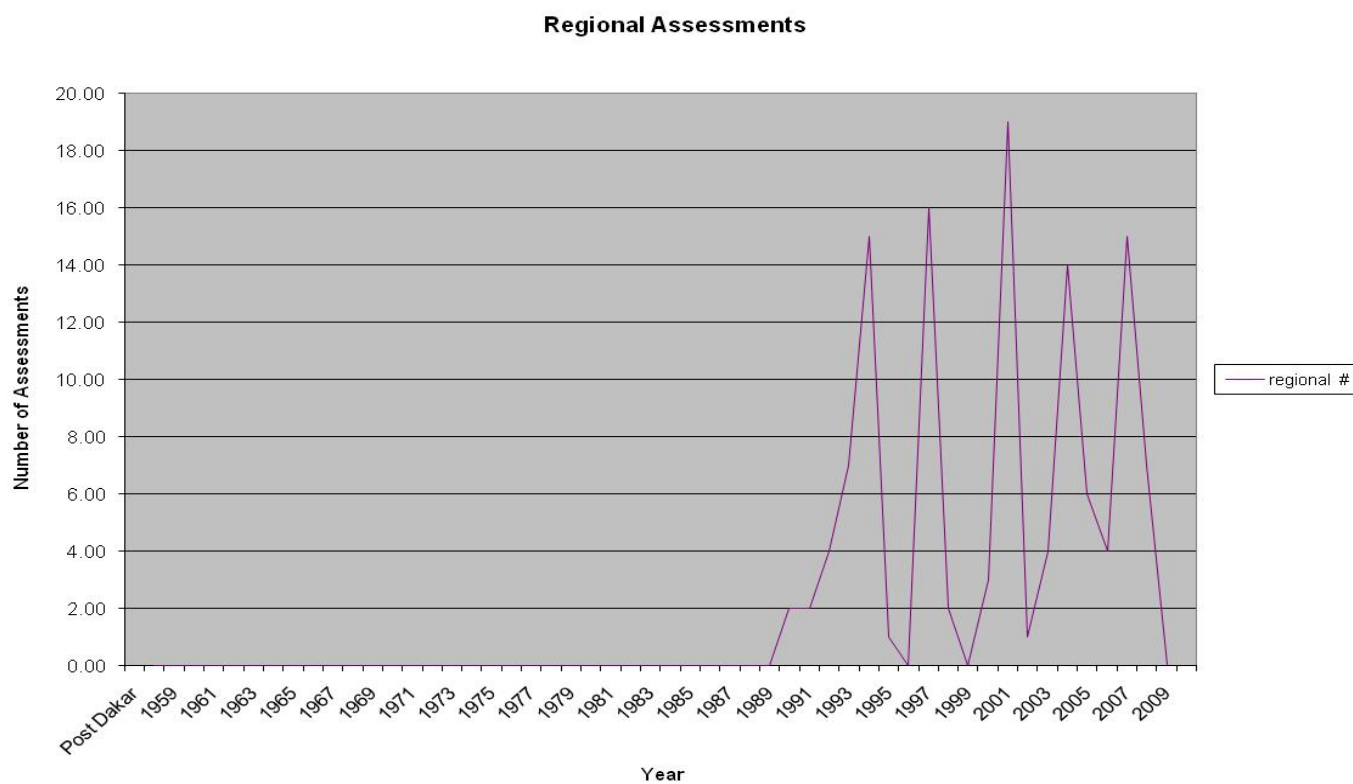
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2: Volumen de evaluaciones internacionales tomadas en países en vías de desarrollo, 1959-2009, según año

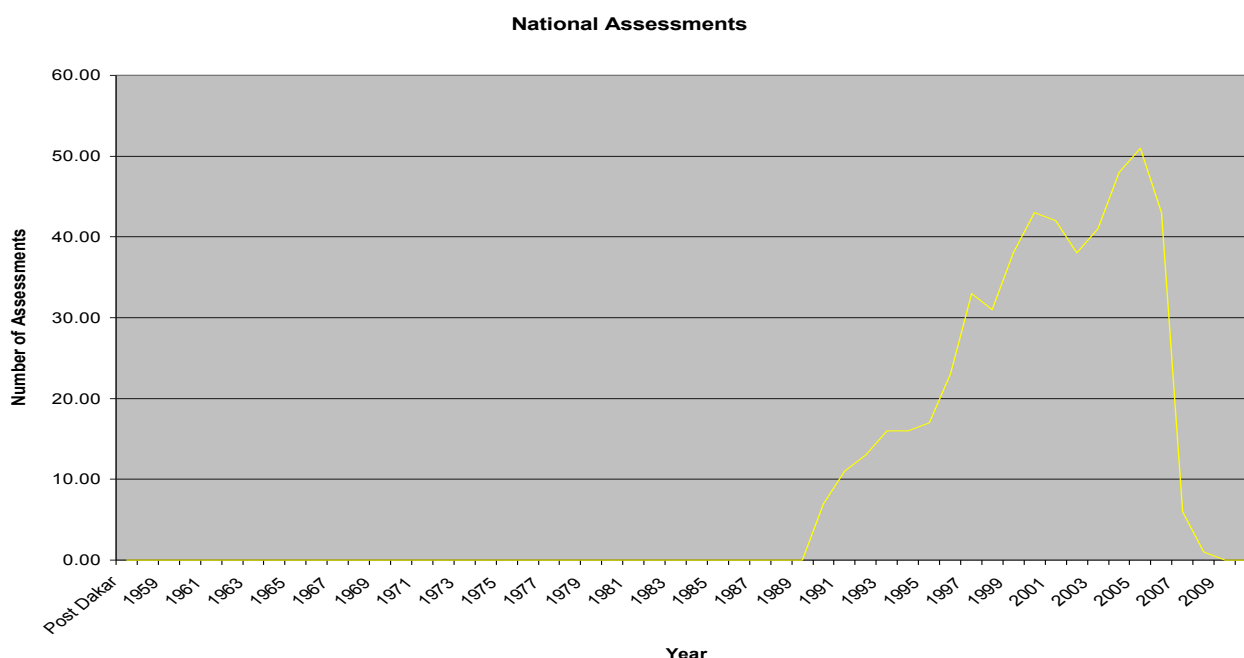


Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3: *Volumen de evaluaciones regionales tomadas en países en vías de desarrollo, 1959-2009, por año*



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4: *Volumen de evaluaciones nacionales tomadas en países en vías de desarrollo, 1959-2009, por año*

Fuente: Elaboración propia.

Las evaluaciones regionales entran en auge en los años noventa. Estas muestran un patrón de crecimiento lento hasta el año 2007, cuando la evaluación regional más reciente ha sido concluida. El decrecimiento al final del último período corresponde simplemente a un intervalo de tiempo antes de la siguiente evaluación, la cual fue programada para los próximos años.

Las evaluaciones nacionales, en cambio, muestran un crecimiento súbito en los años noventa, y hasta el año 2005. El decrecimiento hacia el final del período representa los límites exteriores de nuestra compilación de datos, que finalizó en el 2007. Por esta razón, esta caída en picada de la curva es simplemente un dispositivo de los datos, la censura a la derecha de esta serie de datos.

Dada la creciente preocupación respecto de la calidad de los sistemas educativos nacionales y el bajo rendimiento en el aprendizaje de los estudiantes, tenemos razones de sobra para creer que la aplicación de evaluaciones regionales y nacionales continuará imbatible en los próximos años y que más países en vías de desarrollo pasarán a formar parte del círculo de países ya participantes.

Otro modo de analizar los patrones de participación en las evaluaciones es examinar la preponderancia de cada tipo de evaluación sobre el total administrado durante un cierto período de tiempo. Para hacer esto, agrupamos las cifras anuales de participación en evaluaciones en tres períodos: 1960-1989, 1990-1999 y 2000-2009 y luego observamos la proporción de exámenes administrados que correspondieron a evaluaciones internacionales, regionales o nacionales en cada período (Cuadro 3). Insistimos nuevamente: los números transcritos corresponden al total de evaluaciones tomadas, no al número de países.

Cuadro 3

Porcentaje de evaluaciones internacionales, regionales o nacionales por período sobre el total

Período	internacionales	regionales	nacionales
1960-1989	100, 0% (43)	0 (0)	0 (0)
1990-1999	20, 6% (66)	15, 0% (49)	64, 0% (205)
2000-2009	29, 0% (152)	8, 9% (47)	61, 9% (324)

Fuente: Elaboración propia.

Num. total de Pruebas = 886

Las tendencias expresadas en el Cuadro 3 son instructivas y brindan una imagen bastante distinta de la de los cuadros anteriores, que trazaban el crecimiento de cada tipo de evaluación por separado. En el primer período (1960-1989) predominan las evaluaciones internacionales y llegan al 100%. De hecho, una compilación de datos referidos a la participación en tareas de evaluación nacional en los años setenta y ochenta revelaría, con mucha probabilidad, una porción muy pequeña de evaluaciones nacionales entre países en vías de desarrollo durante este período, lo cual llevaría a reducir levemente el porcentaje correspondiente a evaluaciones internacionales. En el siguiente período, 1990-1999, el porcentaje correspondiente a evaluaciones nacionales asciende a casi dos tercios (¡64%!) del total. La participación en evaluaciones regionales crece hasta un 15% del total; y el porcentaje correspondiente a participación en evaluaciones internacionales se reduce hasta un 21%, una reducción dramática.

En el último período, 2000-2009, los patrones vuelven a cambiar. El total de evaluaciones se dispara de dos dígitos a un total de 886. La participación en evaluaciones internacionales crece levemente desde su punto bajo en los años noventa hasta casi 30% del total de evaluaciones en el 2000. Las evaluaciones nacionales siguen predominando en este último período, dando cuenta de más del 70% del total de evaluaciones tomadas en los países en vías de desarrollo. La participación en evaluaciones regionales se reduce levemente durante este período, dando cuenta de sólo un 9% del total de evaluaciones administradas.

No hay duda sobre el hecho de que las evaluaciones nacionales se han convertido en el modo dominante de la tarea de evaluación del aprendizaje en los países en vías de desarrollo. Una pregunta para futuros trabajos sería si las evaluaciones nacionales van a acaparar todos los modos de evaluación o si la participación de los países en los tres tipos de evaluación continuará creciendo. En el pasado, los funcionarios de los gobiernos, los especialistas en educación y otros interesados en los países en vías de desarrollo se han preguntado si son relevantes y necesarias las evaluaciones internacionales de alto impacto, por considerarlas profundamente desconectadas de los aspectos educativos y pedagógicos más generales a los que se enfrentan sus sistemas educativos y escuelas. Estos temores surgían en parte por la rápida difusión de las evaluaciones internacionales en los años setenta y ochenta, que se volvieron el referente de cientificidad y rigor metodológico para las evaluaciones estudiantiles.

Pero las tendencias descritas anteriormente aplacan ese temor. Asimismo, ponen sobre el tapete una pregunta interesante referida a la naturaleza de los incentivos de los países para participar en evaluaciones nacionales y regionales. Sabemos que los incentivos para las evaluaciones internacionales de alto impacto -tanto materiales como normativos- para la participación de países en vías de desarrollo en evaluaciones clasificatorias han ido aumentando. Los países reciben ayuda material para realizar estas evaluaciones y, a la vez, aumenta su credibilidad como “buenos ciudadanos” y estados-nación “respetables” (véase Kijima, 2010). La conformidad con las normas institucionalizadas de los modernos estados-nación y los objetivos de sus políticas incrementa la elegibilidad de estos países en vías de desarrollo para recibir subsidios, préstamos, ayudas y otras

formas de ayuda material. La pregunta es si las evaluaciones regionales y nacionales serán capaces de proveer beneficios similares para que los países participen y provean información sobre el desempeño y la calidad de sus sistemas educativos de acuerdo con los objetivos de las políticas nacionales (véase, por ejemplo, Fiala, 2006) y con los objetivos internacionales de la EFA. Una respuesta apropiada para esta pregunta exige una investigación sobre los mecanismos específicos de financiación y ayuda para los distintos tipos de evaluación ofrecidos por organismos internacionales (la “Iniciativa Vía Rápida” incluida) [Fast Track Initiative], donaciones bilaterales y diversas ONG’s (Chabbott, 2003). Futuras investigaciones deberían prestar especial atención a este factor.

Finalmente, analizamos la participación en evaluaciones del aprendizaje desde la perspectiva de los países y regiones. Específicamente examinamos qué porcentaje de países en vías de desarrollo en cada una de las seis regiones participa en cada tipo de evaluación (internacional, regional y nacional) (Cuadro 4). En este análisis, los números bajo cada región corresponden a países, no a evaluaciones, e indican el número de países en vías de desarrollo de cada región de los cuales tenemos datos válidos. El número total de países en vías de desarrollo en este análisis fue de 151.

Cuadro 4

Porcentaje de países en vías de desarrollo en cada región que tomaron al menos una de los tres tipos de evaluaciones del aprendizaje

Región	internacionales	regionales	nacionales
África Subsahariana (45)	13, 0%	60, 0%	51, 0%
Estados Árabes (21)	47, 6%	9, 5%	57, 0%
Lejano Oriente y Pacífico (30)	30, 0%	0	60, 0%
Sur y Oeste de Asia (10)	20, 0%	0	40, 0%
Latinoamérica y Caribe (34)	47, 0%	53, 0%	73, 5%
Europa Central y del Este y Centro y Este de Asia (9)	77, 7%	0	33, 0%

Fuente: Elaboración propia.

Num. de países= 151

[Num. Total de Pruebas (50) (47) (85)]

Los porcentajes que se reflejan en el Cuadro 4 representan el número de países participantes dividido por el número total de países en esa región. El análisis indica que tres cuartos (77%) de los países de Asia Central y Europa del Este participaron en al menos una evaluación internacional. Aproximadamente la mitad de los países de los Estados Árabes (48%) y de América Latina y el Caribe (47%) también participó en alguna evaluación internacional. En cambio, los niveles de participación de los países fueron más bajos en Asia (entre 20 y 30%) y en África Subsahariana (sólo 13%).

El patrón de participación cambia dramáticamente cuando atendemos a las evaluaciones regionales. En este caso, África Subsahariana lidera por sobre todas las demás regiones con una tasa de participación activa del 60% de los países de la región. Los países latinoamericanos y del Caribe también tienen una tasa de participación relativamente alta con un 53%. En las restantes regiones en

vías de desarrollo, la participación en evaluaciones regionales es casi inexistente. Estos hallazgos indican el éxito de SACMEQ, PASEC y LLECE para obtener apoyo gubernamental en África y en los países latinoamericanos de habla hispana en lo que a la participación en evaluaciones de aprendizaje comparativas estandarizadas se refiere. Este hecho también sugiere un enigma interesante: ¿por qué motivo los gobiernos de otras regiones en vías de desarrollo (Asia Central; Sur y Oeste de Asia; Estados Árabes; Asia Occidental y el Pacífico) no han desarrollado asociaciones regionales destinadas a incentivar este tipo de evaluaciones?

En lo referente a evaluaciones nacionales, todas las regiones excepto dos (Europa del Este y Asia Central, por un lado, y Asia del Sur y el Oeste de Asia, por el otro) tienen tasas de participación de más del 50%. En una región, Latinoamérica-Caribe, casi tres cuartos (73,5%) de los países han tomado al menos una evaluación nacional de aprendizaje. En términos generales, los números indican con claridad que las evaluaciones nacionales constituyen la forma predominante de evaluación en todos los países en vías de desarrollo, con la probable excepción de Europa del Este y Asia Central.

Discusión

Como hemos visto, las evaluaciones nacionales -es decir, evaluaciones de aprendizaje no estandarizadas, adaptadas al contexto y no-comparativas- se han arraigado mucho en el mundo en vías de desarrollo como la herramienta favorita de los diseñadores de políticas. Se espera que esta tendencia se mantenga, dada la creciente demanda de mecanismos de rendición de cuentas y las ventajas relativas de las evaluaciones nacionales, como señalamos previamente. Sin embargo, la continuidad de esta tendencia dependerá también de las políticas de los organismos internacionales, ONGs y asociaciones regionales que ayudan y asesoran a los países sobre las evaluaciones.

Hemos sugerido que las ONGs y asociaciones regionales son actores importantes en la difusión de la pericia, financiación y el sentido de urgencia referidos a la evaluación y medición del aprendizaje estudiantil. Las evaluaciones regionales, por ejemplo, prevalecen en América Latina y África Subsahariana. Los países comprendidos en estas regiones cuentan con fuertes asociaciones regionales ligadas a ONGs internacionales y europeas y otras redes profesionales que brindan ayuda en el diseño y administración de evaluaciones del aprendizaje. En algunos casos, la ayuda educativa de los donantes a los Ministerios nacionales se vio condicionada por la puesta en práctica de las evaluaciones (Kamens y McNeely, 2010). Este tipo de realidades sugiere que aquellos países más vinculados con ONGs involucradas con pruebas y evaluaciones efectivamente tomarán más evaluaciones. Dichos grupos pueden controlar la profesionalidad, así como también los incentivos materiales y normativos que incitan a los países en vías de desarrollo a llevar a cabo evaluaciones. El desarrollo e impacto de tales redes y vínculos entre países exige ser analizado críticamente en el futuro.

Además, un estudio comparativo sobre el proceso mismo de evaluación sería de utilidad. ¿Cómo se diseñan y administran las evaluaciones y quién lo hace? ¿Cómo procesan las diferentes partes interesadas los datos arrojados y cómo se incorporan a los debates sobre reformas y políticas educativas? Los estudios comparativos podrían impulsar nuestro saber sobre los efectos de las tareas de evaluación. Por ejemplo, Diane Ravitch (*The Nation*, 14 de junio de 2010) ha señalado recientemente que, en los Estados Unidos, las evaluaciones se asocian con una política de “comparar y castigar”. Aquellas escuelas cuyos estudiantes obtienen puntajes por debajo de los estándares nacionales durante cuatro años consecutivos pueden ser cerradas, su personal despedido y sus estudiantes transferidos a otras escuelas. Según Ravitch, estas actividades de evaluación terminan castigando a los estudiantes -generalmente a los de bajos recursos-, a los maestros, padres y comunidades. También lleva a los estados a “apostar” por un sistema educativo, siempre deseosos

de recortar presupuestos y de proteger su propia reputación como educadores. Por eso, el modo en que los países conducen y utilizan sus esquemas de evaluación y las políticas vinculadas con esos usos son temas que están listos para ser investigados comparativamente.

Conclusión

Implícito en el eslogan “examinar, evaluar y comparar”, que se transformó en una especie de mantra del Banco Mundial y otros organismos multilaterales, está la idea de que existe una secuencia de pasos que los países pueden seguir para hacer viables sus sistemas educativos. El último paso en esta secuencia es que los líderes nacionales sometan sus sistemas educativos a comparación con los de otras naciones y estados, una especie de tabla de una liga internacional de aprendizaje estudiantil. Nótese que este último paso del proceso da por supuesto que se ha llevado a cabo un monitoreo y una evaluación interna de sus propios sistemas y que tienen una idea clara de la calidad de la enseñanza, de los planes de estudios y de los resultados que están obteniendo.

De todas formas, como hemos visto, a menudo en el mundo real el proceso se ha dado a la inversa. Históricamente, el mayor impulso ha tendido hacia las evaluaciones internacionales estandarizadas sobre una variedad de temas. Desde la década del '60, la tendencia de las evaluaciones internacionales ha ganado enorme fuerza y ayuda financiera. A pesar de que en un comienzo estuvieron limitadas a los países de altos ingresos de Europa Occidental y Norteamérica, se fue expandiendo a partes de Europa Central y del Este en los años noventa, y fue incluyendo un pequeño pero creciente número de países en vías de desarrollo.

Sospechamos que los motivos de los líderes de la IEA y del movimiento para el desarrollo de exámenes transnacionales comparativos surgieron en parte como respuesta a las tendencias educativas posteriores a 1950. Los sistemas educativos entonces presentes en Europa y en el mundo estaban lidiando con presiones para tener un acceso igualitario a la educación secundaria y terciaria, hasta ese entonces sistemas de elite. Por ejemplo, la función primordial de las evaluaciones en los diferentes ciclos era determinar quiénes conformarían las futuras elites (véase Eckstein y Noah, 1993). La educación comprensiva fue uno de los remedios posibles tomados en consideración, en especial en Alemania. Torsten Husen, figura icónica del movimiento de evaluación de logros, por ejemplo, se mostró preocupado por los efectos de la expansión de la educación comprensiva en Europa (véase su obituario publicado *on-line* por la IEA, 31/08/2009). Él pensó que ello podía resultar una amenaza para los logros educativos en Europa. Para evaluar esta y otras hipótesis sobre los efectos de la democratización se necesitaba un estudio comparativo de los países con sistemas educativos diferentes.

Una vez que este movimiento logró atraer a los especialistas y a los recursos crecientes de las ONGs y otras instituciones, ganó fuerza. La globalización económica intensificada en los años ochenta avivó el debate referido al aumento del rendimiento estudiantil e incrementó significativamente el interés y la presión de los países ricos y emergentes para evaluar (véase Baker y Letendre, 2005). La tradición de evaluar logros internacionalmente estaba allí junto con la capacidad para llevar a cabo esos esfuerzos. Estaba disponible, estaba validada por su uso de métodos científicos y por la teoría de los tests de Psicología y podía ser llevada a cabo expeditivamente con los recursos disponibles. De este modo, se institucionalizó como el modo de lidiar con la preocupación de las elites nacionales referida a la competitividad de sus sistemas educativos nacionales (véase DiMaggio y Powell, 1991; Strang y Meyer, 1993).

En abrupto contraste con su evolución en los países desarrollados, la evaluación estudiantil en aquellos países en vías de desarrollo ha implicado una expansión sin precedentes de las evaluaciones regionales y nacionales a partir de los años noventa. Estas evaluaciones representan los primeros pasos de un intento genuino por parte de muchos países en vías de desarrollo de tomarle el

pulso al modo en que funcionan sus propios sistemas educativos (véase Lockheed y Verspoor, 1990).

El argumento a favor de las evaluaciones y pruebas nacionales es convincente. Si se llevan a cabo con suficiente rigor metodológico, proveen información crucial sobre la organización de las escuelas, sus directivos, la calidad de la enseñanza, la educación de los docentes, la fuerza de su plan de estudios y los resultados de los alumnos en relación con el plan de estudios. Esta es una importante tarea en sí misma. Si las reformas educativas han de ser evaluadas necesitan, por ejemplo, ser rastreadas y evaluadas dentro del contexto en el cual han sido implementadas. Esto requiere datos de evaluaciones nacionales y subnacionales recabados a lo largo del tiempo. Las evaluaciones regionales van un paso más allá y proveen una base para comparaciones cruzadas de la calidad y los resultados de los distintos sistemas educativos nacionales. Las comparaciones regionales son especialmente útiles para los países en vías de desarrollo interesados en evaluar críticamente lo que parece estar funcionando en los países vecinos, que pueden estar tratando con temáticas y problemas educativos similares.

Este tipo de desarrollo presenta una paradoja y suscita una pregunta interesante: ¿por qué se tardó tanto tiempo para que las evaluaciones nacionales y las comparaciones regionales fueran utilizadas como herramientas de los educadores nacionales del mundo en vías de desarrollo? Una respuesta a esta paradoja es que algunos países en vías de desarrollo (por ejemplo: Sudáfrica, Chile) que habían participado en las primeras rondas de evaluaciones internacionales ya estaban realizando múltiples evaluaciones y análisis internos. En todo caso, el vínculo amplio y específico de cada país entre las evaluaciones internacionales, regionales y nacionales representa un área importante para la investigación futura. Por ejemplo, ¿la metodología y los intereses propios de las evaluaciones de alto impacto internacionales anularán otras formas de evaluación o las reorganizarán para volverlas más similares a los exámenes comparativos?

Los hallazgos de este trabajo proveen evidencia clara de que las evaluaciones nacionales y, en ciertas regiones, las regionales están prosperando en los países en vías de desarrollo. La pregunta pendiente es si esta tendencia continuará. Ello depende en gran medida del contexto internacional. Si las ONGs y otros organismos involucrados en la evaluación se inclinan hacia las pruebas estandarizadas como modo de evaluar los sistemas educativos, el amplio movimiento en pro de las evaluaciones nacionales recomendado por Lockheed y Verspoor (1990) y otros se verá presionado para focalizarse más detalladamente en torno a parámetros internacionales de referencia. Ciertamente hay lugar para este tipo de evaluaciones comparativas. Pero el peligro sería que ello llevara a eliminar las evaluaciones de todo un sistema educativo en pos de la fórmula mágica que eleve la puntuación en los exámenes (véanse los trabajos publicados en *The Nation* el 14 de junio de 2010 por David Kirp, Diane Ravitch y Linda Hammond-Darling sobre los esfuerzos para la reforma en los Estados Unidos).

Si las evaluaciones internacionales de alto impacto dejan fuera a las nacionales y regionales como consecuencia de su superioridad de recursos y legitimidad científica, los países en vías de desarrollo en particular perderán valiosas herramientas para evaluar a sus escuelas y docentes en formas más cercanas a sus propias realidades educativas. Se quedarán con una mentalidad competitiva y la crisis de confianza que esto genera en las discusiones nacionales sobre educación. De hecho terminarán imitando el destino de la reforma educativa en el mundo desarrollado, donde interminables y perniciosos ciclos de reforma educativa se suceden cada pocos años, dedicado cada uno a encontrar los medios más efectivos para elevar los puntajes obtenidos en los exámenes (Baker y LeTendre, 2005).

Referencias

- Baker, D. P. y LeTendre, G. K. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Benavot, A. y Braslavsky, C. (2006). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Hong Kong: Springer Books.
- Benavot, A. y Tanner, E. (2007). *The Growth of National Learning Assessments in the World, 1995-2006*. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report (2008). Paris: UNESCO.
- Chabbott, C. (2003). *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. New York: Routledge; Falmer.
- DiMaggio, P. y Powell, W. W. (1991). "Introduction", en W. W. Powell y P. DiMaggio (eds.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eckstein, M. y Noah, H. (1993). *Secondary School Examinations*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fiala, R. (2006). "Educational Ideology and the School Curriculum", en Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds): *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Hong Kong: Springer Books.
- Kamens, D. H. y McNeely, C. L. (2010). "Globalization and International Testing and National Assessment", *Comparative Education Review*, vol. 54, núm. 1, pp. 5-27.
<http://dx.doi.org/10.1086/648471>
- Keeves, J. (1995). *The World of School Learning Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research*. The Hague: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kijima, R. Forthcoming. "The impact of aid and learning assessment activity", en *International Perspectives on Education and Society*. London: Emerald.
- Lockheed, M. y Verspoor, A. (1990). *Improving Primary Education in Developing Countries*. Washington, DC: World Bank.
- Meyer, J. W., Kamens, D. H. y Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: Falmer.
- Strang, D., y Meyer, J. W. (1993). "Institutional Conditions for Diffusion", *Theory and Society*, vol. 22 (Agosto), pp. 487-511. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00993595>
- World Bank (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People*. Washington, DC: World Bank. <http://dx.doi.org/10.1596/0-8213-6170-8>

Sobre los Autores

David H. Kamens

Northern Illinois University

dkamens@verizon.net; abenavot@uamail.albany.edu

David H. Kamens es Profesor emérito de Sociología en la Northern Illinois University, becario de investigación en la School of Public Policy de la George Mason University. Es coautor de *School Knowledge for the Masses*. Co-investigador de un estudio financiado por la National Science Foundation of Initiatives by American Universities dedicado a reclutar más mujeres y minorías para carreras científico-académicas.

Aaron Benavot

The State University of New York en Albany (SUNY).

obtuvo el grado de Ph.D. en Sociología en Stanford University. Actualmente es Profesor en el Department of Educational Administration and Policy Studies en The State University of New York en Albany (SUNY). Hasta 2008 se desempeñó como Analista Senior de Políticas en el equipo Education for All Global Monitoring Report, en la sede de UNESCO en París.

Anteriormente, fue profesor en los departamentos de Sociología de University of Georgia y en la Universidad Hebrea de Jerusalem. Su labor de investigación está referida a políticas educativas globales y a la investigación comparativa de la educación. Entre sus publicaciones figuran: *School Knowledge for the Masses* (con J. Meyer y D. Kamens, 1992), *Global Educational Expansion: Historical Legacies and Political Obstacles* (con J. Resnik y J. Corrales, 2006) y *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria* (con Cecilia Braslavsky, Granica, 2008).

archivos analíticos de políticas
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 22 Número 105 24 de noviembre 2014

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.doi.org/), EBSCO Education Research Complete, ,

ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOKOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),
Alejandro Canales (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de
Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia
Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana
do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de
Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade
Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio
Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da
Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade
Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal
de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho,
Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo,
Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento,
U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas,
Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos,
Brasil