

**PISA: TERMÓMETRO DEL FRACASO ESCOLAR LATINOAMERICANO.  
VENEZUELA UN CASO PARTICULAR**

**PISA: Latin American school failure thermometer. Venezuela a particular case**

**José R. Marvez O**

<https://orcid.org/0000-0001-6497-6342>

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.

[jrmarvez@gmail.com](mailto:jrmarvez@gmail.com)

**Resumen**

El fracaso escolar configura una problemática que afecta a la mayoría de los países latinoamericanos. Uno de cada dos estudiantes están abandonando la educación secundaria en América Latina y además la calidad educativa se encuentre en muy bajo nivel (Vegas: 2016). Como una manera de conocer las probables causas de aquel mal, muchos de los países de la región participan del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), dirigido a estudiantes de la educación secundaria. En este contexto, Venezuela “tiene años produciendo fracasos, la mayoría de los niños que entran en la escuela fracasan, esa es la triste realidad” (Herrera: 2000: 1). Sin embargo, Venezuela no participa de PISA. A partir de una revisión documental se busca, en la presente disertación, ofrecer elementos que permitan evidenciar la conveniencia de contar con un termómetro como PISA para determinar, y atacar, las causas del bajo rendimiento académico como detonante del fracaso escolar.

**Palabras clave:** Fracaso escolar, evaluación, PISA, rendimiento académico.

**Abstract**

School failure is a problem that affects most Latin American countries. One out of every two students is abandoning secondary education in Latin America and the educational quality is at very low level (Vegas: 2016). As a way to know the probable causes of that evil, many of the countries in the region participate of the Program for the International Assessment of Pupils (PISA) aimed at students of secondary education. In this context, Venezuela "has been producing failures for years, most of the children who enter school fail that is the sad reality" (Herrera: 2000: 1). However, Venezuela does not participate in PISA. From a documentary review, it is sought, in this dissertation, to offer elements that show the convenience of having a thermometer such as PISA to determine, and attack, the causes of low academic performance as a trigger for school failure.

**Keywords:** School failure, evaluation, PISA, academic performance.

**Recepción:** 26/11/2017

**Enviado a evaluadores:** 28/11/2017

**Aceptación de originales:** 25/02/2018

## **A modo de introducción**

La educación es, sin duda, la mejor de las herramientas que la vida nos ofrece a los fines de configurar, cada día, una mejor sociedad. Los hombres, y mujeres, que reciben los beneficios de una adecuada educación seguramente estarán mejor dotados, cualitativa y cuantitativamente, para enfrentar los retos, y vicisitudes, de una sociedad expuesta exponencialmente al cambio y la incertidumbre, así “la educación es <la fuerza del futuro> porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio” (Morín, 2000: 13).

En atención a lo anterior, corresponde a la familia la mayor de las responsabilidades en proceso el formativo-educativo puesto que “la familia es la más importante institución educativa” (Martínez-Otero, 2009:80). Sin embargo, en el proceso educativo son dos las dimensiones que amalgaman la configuración del ciudadano necesario, a saber, la dimensión ética-moral y la dimensión académica intelectual.

En la primera de las dimensiones señaladas es, sin duda, de excepción el papel de la familia en el delineamiento de un sujeto de sólidos valores éticos (o morales). No obstante en lo que a la formación de capacidades académicas-intelectuales se refiere, es decir, en lo atinente a la formación de la razón, de la lógica, es la escuela, el espacio formal, y de vanguardia, responsable de orientar tal proceso constructivo-educativo, sin que ello quiera decir que, en la escuela, no se trabaje también en el aspecto ético-moral.

En este orden de ideas, es decir, luego de la incisión señalada queremos focalizar el interés, que desde la presente disertación se hará, por la educación de carácter formal, es decir, por la educación escolarizada, institucionalizada, razón por la cual, en lo adelante, cuando se haga referencia al término educación la perspectiva estará vinculada a la formación consolidada

desde los centros educativos escolares, y muy especialmente a la desarrollada desde el nivel de la enseñanza secundaria.

Realizada la referida aclaratoria, respecto al carácter y ámbito educativo de interés que impulsa el presente trabajo, retomamos, nuevamente, el valor de la educación como punta de lanza para alcanzar objetivos interés individual y social, y del cómo la carencia de educación o, mejor dicho de una educación adecuada, puede ser factor propiciante, muy probablemente, de escenarios de discriminación social, pobreza, olvido y fracaso personal.

En este contexto, se plantea la idea respecto a la consideración de la región latinoamericana como nicho perfecto para la consolidación de estados sociales indeseados, como los referidos al final del párrafo anterior, en el sentido que la educación escolar latinoamericana, desde su prácticas pedagógicas, desde su enseñanza, pareciera ser caldo de cultivo del más objetivo e inequívoco fracaso escolar al juzgar por lo señalado por Sequeira (2012), directivo regional de la UNESCO, pues respecto del seguimiento a los objetivos que para el 2015 se planteaba el plan *Educación para todos* (EPT), en función del *Informe de seguimiento de la EPT* en el mundo para el año 2012, el ejecutivo realizaría enfáticas afirmaciones.

Al respecto señalaba, el directivo de la UNESCO, que en la mayoría de los países de la región latinoamericana, a pesar de los grandes avances a nivel de matriculación estudiantil, se *sigue cojeando en la calidad de la enseñanza* y destacaba de manera enfática que en primaria y secundaria los estudiantes no están alcanzando los elementos necesarios para considerar de calidad la educación por ellos recibida y, seguramente, esa situación les traerá repercusiones negativas en lo que respecta a la integración social. (ob.cit)

Este tambalear educativo, según lo expuesto, reflejo de una enseñanza, seguramente, equivocada, desorientada, ha propiciado, y lo continua haciendo, un innegable fracaso escolar caracterizado por deficiencias académicas de los estudiantes en sus centros de enseñanza “respecto a lo objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo” (Martínez-Otero, 2009: 69).

En este orden de ideas, el fracaso escolar “... es la situación del alumno que intenta alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución – los de la educación obligatoria- , falla en ello y se retira después de ser catalogado como tal” (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010 en SCOPEO, 2012:16).

Este fenómeno del fracaso escolar, se extiende por toda Iberoamérica y de manera particular por nuestra región, pues la mitad de los jóvenes se están retirando de la formación secundaria en América Latina y además se evidencia en la región severos problemas relativos a la calidad de educativa, así lo revela el informe del ***Programa para la Evaluación***

***Internacional de Alumnos*** del año 2102 (Vegas, 2106). Así, por ejemplo, para el caso de Venezuela, Herrera (2000), haciendo referencia a la resultados de la educación en el país, no duda en señalar “ ..., creo que para nadie es un misterio que está produciendo sobre todo muchísimos fracasos, tiene años produciendo fracasos, la mayoría de los niños que entran en la escuela fracasan, esa es la triste realidad” (p.1)

A modo de encontrar elementos que sustenten, desde una perspectiva más objetiva, lo planteado hasta los momentos, esto es, el fracaso escolar como elemento característico de la educación latinoamericana, se ha pretendido hacer una revisión de la calidad de la educación en la región, tomando como instrumento de medición el ***Programa para la Evaluación***

*Internacional de Alumnos* (PISA, por sus siglas en inglés), dirigido a estudiantes de 15 años que se encuentran finalizando su formación secundaria, a partir de los resultados que los distintos países de nuestro continente han obtenido en el referido termómetro educativo diseñado por la *Organización para la Cooperación y Desarrollo económicos* (PISA, 2015. Marcos y Pruebas de Evaluación).

En este contexto, para la búsqueda del propósito planteado estructuramos la exposición del contenido en cuatro aspectos fundamentales, a saber: Por qué el termómetro PISA, la Confiabilidad de PISA, la Participación Latinoamericana en PISA y Venezuela un caso particular.

### **¿Por qué el termómetro PISA?**

Luego de asumir el fracaso escolar, según la definición ofrecida, en relación al abando de la dinámica escolar en función, o como consecuencia, del bajo rendimiento escolar y su probable vinculación, entre otras posibles, con las prácticas pedagógicas, pretendemos examinar los resultados de estas prácticas en Latinoamérica a partir de PISA, aunque “PISA no está pensado para evaluar el desempeño docente ni los programas vigentes”, pero consideramos que es mucho lo que puede ofrecer al respecto (OECD:2018).

En este contexto, siendo que PISA “es el programa internacional más amplio y riguroso que existe para evaluar el rendimiento del alumnado y recoger datos sobre aquellos factores relacionados con ellos, sus familias y centros educativos, que puedan explicar la diferencia de rendimiento existentes”, ergo, una revisión de sus resultados, y análisis, puede contribuir a esclarecer el panorama frente al fenómeno del fracaso escolar y del desempeño docente como posible factor incidente en el mismo (OECD, 2016a: 11).

Es así como nuestro instrumento de medición educativa tiene como objetivo evaluar “hasta qué punto los estudiantes de 15 años, que están a punto de concluir su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y habilidades fundamentales para una participación plena en las sociedades modernas” (OECD, 2016b: 3).

Sin embargo, es de hacer notar que PISA no sólo se interesa por la reproducción del conocimiento, sino que tiene una valoración suprema por la utilización práctica que puede hacerse de lo aprendido, decir, por la vinculación, y utilización concreta que puede realizarse con lo aprendido, así “ la evaluación no se limita a probar si el alumno puede reproducir conocimiento, también examina el mundo en que el alumno puede extrapolar a partir de lo aprendido y si puede aplicar ese conocimiento en entornos desconocidos, tanto dentro como fuera de la escuela· (*ibídem*).

En este orden de ideas, se reconocen y valoran como sumamente pertinentes, respecto a las necesidades y exigencias de las sociedades mundiales, las competencias que dentro de cada área de la evaluación son consideradas en PISA, a saber:

**Competencia científica:** entendida como “la capacidad de involucrarse en temas relacionados con la ciencia y las ideas de la ciencia, como un ciudadano reflexivo, (...), lo que a su vez requiere las competencias para explicar fenómenos científicamente, evaluar y diseñar la investigación científica, e interpretar datos y pruebas científicas” (OECD, 2016a:14).

**Competencia lectora:** definida como “la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial, y participar en la sociedad” (*ibídem*).

**Competencia matemática:** viene a ser “la capacidad de un individuo de formular, emplear e interpretar las matemáticas en una variedad de contextos. (...)”. Esto ayuda a las personas a reconocer la presencia de las matemáticas en el mundo y emitir juicios y decisiones bien fundamentados que necesitan los ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos” (ibídem).

Bajo este marco de revisión de aspectos competenciales-académicos que trascienden los intereses de los muros escolares, cada tres años, desde implementación en el año 2000, es aplicada una evaluación PISA en estudiantes provenientes de instituciones públicas y privadas seleccionados de manera aleatoria, en las áreas fundamentales de Ciencia, Lectura y Matemáticas. En ocasiones PISA ha considerado oportuno adicionar unas áreas especiales como, por ejemplo, la prueba del año 2015 donde además de las áreas tradicionales se trabajó también en áreas innovadoras como la resolución colaborativa de problemas y la de competencias financieras.

Luego, con el interés colocado en el fracaso escolar como fenómeno común en los países de la región latinoamericana con prominencia en la etapa secundaria pues, “la tasa de fracaso escolar aumenta con el nivel de obligatoriedad, lo que explica que este problema afecte más a los adolescentes que a los niños” es que reconocemos lo adecuado del termómetro PISA como instrumento para la disertación y el análisis crítico del asunto, y el nivel, que nos ocupa (Martínez-Otero, 2009: 70).

En este orden de ideas, entendiendo el bajo rendimiento escolar como un poderoso detonante del fracaso escolar, es decir, del abandono y la deserción educativa, con énfasis en la adolescencia, tenemos, lamentablemente, en Venezuela un digno ejemplo para la consideración

de tal problemática ya que “En Venezuela la mayor parte de desertores se ubica en la Tercera Etapa de Educación Media, es decir, en los tres primeros años de secundaria, entre los 12 y los 15 años de edad” (Herrera: 2009: 254). Como fundamento de la afirmación anterior, el autor referido, tomando datos oficiales del Ministerio de Educación (ME), afirma:

En Venezuela en los últimos 8 años, entre el año escolar 1999-2000 y 2005-2006, han sido excluidos del sistema escolar 1.384.723 niños, niñas y jóvenes. Esta cifra representa el 27,8% del total de matriculados el año 2006-2007 y el 29% del promedio de alumnos matriculados entre 1999-2000 y 2006-2007. De estos 1.384.723 excluidos escolares, 82,77% cursaban alguno de los 3 grados de la tercera etapa de Educación Básica, es decir entre 7° y 9° grados. (Herrera, 2009: 254).

No obstante, la realidad de lo ocurrido en Venezuela en materia educativa, en el lapso referido, parece seguir sucediendo, y proyectándose en el tiempo, así un estudio de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, 2015) muestra, a partir de los **Resultados de Encuesta Nacional por la Calidad Educativa (RENCE)**, que la cantidad de excluidos de la escolaridad en Venezuela, alcanza la cantidad de 775.681 entre niños y jóvenes, de los cuales un porcentaje cercano al 50%, esto es, 365.321, son jóvenes cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años, es decir, las edades en las cuales se espera que dichos jóvenes se encontrasen cursando estudios en el Nivel de Media General ( RENCE, 2014, referido por UCAB, 2015).

En tanto, consideramos que se constituye PISA, por sus características ya expuestas, en el instrumento idóneo para revisar *objetivamente la calidad de las prácticas educativas* de la región a partir de la actuación de los escolares de latinoamericanos en el referido programa de medición, hasta el año 2015, a los fines de la analizar la correspondencia que tal performance pudiese tener con el tema del fracaso escolar en nuestro continente.



## La confiabilidad de PISA

Todo instrumento de medición debe pasar, de manera ineludible, por una cuidadosa revisión de su confiabilidad, este caso no será la excepción. Para el caso de PISA, su confiabilidad se encuentra sustentada, de modo muy especial, en tres aspectos que le blindan, ante cualquier sospecha de no pertinencia, ineficiencia e incredulidad, tales aspectos de confiabilidad serían: *la globalidad, experticia e interés compartido*.

### Globalidad

El alcance de PISA como instrumento de evaluación ha venido creciendo de manera significativa con el correr de los años y en cada nueva edición son más los países incorporados, e interesados, en esta dinámica de adquisición de insumos informativos, sobre la capacitación escolar, siempre necesarios para la toma de decisiones pertinentes y objetivas en el diseño e implantación de políticas educativas.

Así, desde su implementación en año 2000, con la participación de 36 naciones (32 países miembros de la OCDE y 4 países adicionales) la participación mundial en PISA es cada vez más robusta así, por ejemplo, “En PISA 2012, participaron aproximadamente 510.000 estudiantes, lo que representa alrededor de 28 millones de quinceañeros de los centros educativos de los países 68 países participantes. Además, en 2015 participaron otros 4 países” (OECD, 2016 a: 12).

Hoy día, no dudamos en asumir el carácter universal de PISA reconociendo en ello que “PISA se ha convertido en el baremo mundial para evaluar la calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos” (Gurría, en OECD, 2016b: 2).

## **Experticia**

Las pruebas desarrolladas en PISA son elaboradas por expertos conocedores del tema educativo y el diseño de pruebas de medición respecto al contenido escolar. Especialista de distintas y prestigiosas universidades de los países participantes participan de la conformación del material que servirá para examinar a los estudiantes y, adicionalmente, “aplican rigurosos mecanismos de control de calidad a la traducción, el muestreo y la recogida de datos. Como consecuencia, los resultados PISA poseen alto grado de validez y fiabilidad” (OECD, 2016a: 11-12).

## **Interés compartido**

Las decisiones en PISA obedecen al beneficio común que buscan cada una de las naciones participantes del programa. La palabra imposición está totalmente desligada de las intenciones u objetivos PISA. Así, podemos apreciar que desde el inicio de sus actividades se dejaba constancia en documentación oficial, que no niegan los participantes del programa, del carácter comunitario y colaborativo que orienta la razón de ser de PISA “... no se trata de un instrumento de evaluación que corresponda a la trayectoria de ciertos países y que haya sido exportados a otros, sino que fue gestado con la colaboración de los mismos países habrían de aplicarlo” (OECD, 2108: 3). Este mismo espíritu de integración, colaboración y respeto por la identidad cultural de las naciones participantes se mantiene intacta en la visión actual del programa, así;

Las decisiones sobre el alcance y la naturaleza de las evaluaciones así como la información contextual a recopilar la toman los expertos que participan, y son los gobiernos quienes de forma conjunta las orientan basándose en intereses políticos

comunes. Se destinan esfuerzos y recursos considerables para lograr la amplitud y el equilibrio cultural y lingüístico en los materiales de evaluación (OECD, 2016:11)

### La participación latinoamericana

La participación latinoamericana en PISA se inicia con el propio nacimiento del programa. Así, desde su surgimiento en el año 2000, la presencia latina no se hizo esperar. México y Brasil inauguraron la presencia de los países de nuestra región en el referido programa de medición del rendimiento estudiantil. En la edición inicial de PISA se congregaron 32 países, 28 de los cuales eran miembro de la OCDE y 4 eran los países invitados o de participación especial, en ese contexto, México pertenecía a la primera condición mientras que Brasil a la segunda.

La primera medición PISA tuvo como países vanguardia, o de mejores resultados, a Finlandia, Japón y Corea, todos miembros de la OCDE, los cuales obtuvieron puntuaciones promedio de 546, 557 y 552 en *Lectura, Matemáticas y Ciencias*, respectivamente. En esta primera edición, como en cada una de las realizadas hasta el 2015, PISA seleccionó un área prioritaria donde se concentra el mayor peso de la evaluación. En el año 2000 el área prioritaria fue la Lectura recibiendo un peso del 66% (el 34% restante se dividieron en partes iguales entre las otras dos áreas).

En el aquel marco, los estudiantes de Finlandia en el área prioritaria con el mejor puntaje promedio, antes señalado, en función de la definición que PISA ofrece de los niveles de competencias, quedan caracterizados en el tercer nivel (**Nivel 3 de lectura, entre 481 a 552**), ergo, deberían poder, entre otras capacidades que se describen para aquel nivel, “integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender una relación, o establecer el

significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios” (Pajares, 2005: 25).

Por su parte, la representación latina en manos de México y Brasil, estuvo a la cola de la medición obteniendo puntuaciones promedio de 422, 387 y 422 en el caso de México y 396, 384 y 375 Brasil, para las áreas Lectura, Matemáticas y Ciencias, respectivamente (op.cit: 33). Las puntuaciones promedios obtenidas por nuestros representantes los ubican, en el área prioritaria, en el nivel 2 (Nivel 2 de lectura de 408 a 430) para el caso de México y nivel 1 Brasil (Nivel de lectura 1 de 335 a 407). Atendiendo a los resultados latinos, antes señalados, de esta primera edición PISA, puede entenderse que para aquel entonces los estudiantes mexicanos estaban en capacidad de “identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías sencillas, o establecer el significado de de un fragmento cuando la información no es prominente o se necesitan efectuar inferencias de bajo nivel.” (ob. cit.: 26).

Del lado brasileño las puntuaciones en lectura permiten señalar que los estudiantes de aquella nación estaban en condiciones de “reconocer el tema principal o propósito de un autor en un tema familiar” (ibídem). Las diferencias entre los puntajes promedios de los estudiantes OCDE (los países del organismo supranacional promediaron 500 puntos en lectura) y sus pares latinoamericanos podría haber encontrado respuesta, entre otros causales, en la disparidad de la inversión educativa que para aquel entonces quedaba reflejada entre ambas comunidades, según las conclusiones de la evaluación PISA del año en revisión.

En países como Brasil y México, que tienen niveles comparativamente bajos de ingreso nacional y donde el gasto por alumno hasta los 15 años de edad en instituciones educativas es alrededor de una cuarta parte del promedio OCDE, el

fomento de la educación para quienes más lo necesitan es un reto de consideración (OCDE, 2002: 72)

Para el proceso evaluativo PISA 2003 la participación de países aumenta a 41 y de igual modo la presencia latina se eleva a 3, con el debut de Uruguay, en lo que se constituía en la segunda experiencia del PISA. Para la medición número dos fue *Matemática* el área seleccionada como prioritaria. La representación Hong Kong-China fue quien encabezó la tabla de rendimiento promedio en Matemáticas al obtener un puntaje de 550 puntos (OCDE, 2004). Lamentablemente la representación latina, nuevamente, se ubicó en los últimos puestos de la tabla de puntajes promedios en el área prioritaria, así México obtuvo un puntaje promedio de 385 como cuarta peor puntuación, desmejorando 2 puntos promedios respecto a la edición del 2000 (OCDE, ob.cit.: 35)

Por su parte, Uruguay, a pesar de ser debutante, se constituyó en el mejor representante de la región. En el área prioritaria se ubicó un peldaño por encima de México con 422 puntos de rendimiento promedio entre sus estudiantes, mientras que Brasil se ubicó al final de la tabla de puntuaciones del rendimiento promedio de los estudiantes en Matemáticas obteniendo como marca representativa 356 puntos. Puntuaciones como las obtenidas por el tridente latino latina permitió señalar, desde documentación oficial de PISA, respecto a estos estudiantes, entre otros de ubicación similar, que:

Estos estudiantes fracasan a la hora de demostrar sistemáticamente que dominan habilidades matemáticas básicas como la capacidad de utilizar inferencia directa para reconocer los elementos matemáticos de una situación, utilizar una única representación que permita explorar y comprender una situación, manejar algoritmos,

fórmulas y procedimientos básicos, realizar interpretaciones literales y aplicar el razonamiento directo (OCDE ob. cit: 91)

Adicionalmente, el retroceso obtenido, por México y Brasil, en la edición 2003 de PISA no sólo se evidenció en *Matemáticas* como área prioritaria, *Lectura* y *Ciencias* también sufrieron retrocesos respecto a lo alcanzado en la edición anterior. México obtuvo como calificaciones representativas de sus estudiantes de 400 y 405 en *Lectura* y *Ciencias*, respectivamente. Brasil, por su lado, alcanzó puntajes promedios de 403 en *Lectura* y 390 en *Ciencias*. (OCDE, ob. cit: p. 285/ p.298).

En lo que respecta a Uruguay, de mejor representación que sus vecinos latinos, obtuvo como calificación representativa de sus estudiantes 434 y 438 en las áreas de *Lectura* y *Ciencias*, respectivamente (OCDE, ob. cit).

Si de las conclusiones del informe del evento PISA 2000, se rescataba la necesidad de una mayor inversión económica en la región latina para promover la búsqueda de una educación de calidad, en esta oportunidad es oportuno resaltar que, según las conclusiones del evento PISA 2003, la obtención de buenos resultados a nivel del rendimiento académico no sólo es cuestión de inversión, o de condiciones económicas desfavorables, sin dejar de reconocer por supuesto la importancia de aquellos factores pues “aunque PISA demuestra que el mal rendimiento escolar no es consecuencia automática de un entorno socioeconómico desfavorable, sí es cierto que la situación socioeconómica parece ejercer una poderosa influencia sobre el rendimiento.” (OCDE, ob. cit., 194). En este contexto, de mirar más allá de las condiciones socioeconómicas económicas del estudiante, y su entorno, como factor de peso respecto al rendimiento escolar continuamos con la cronología de los eventos PISA. Le toca el turno a PISA 2006, aquel año el

Programa selecciona Ciencias como área prioritaria en el entendido que Lectura y Matemáticas, como ya se ha señalado, habrían sido los aspectos fundamentales a revisar en las ediciones anteriores. Así, en PISA 2006, la participación mundial se elevó a 57 naciones, duplicándose, por su parte, la representación latina. En esta oportunidad se sumaron a México, Brasil y Uruguay, los debutantes Argentina, Colombia y Chile.

Será precisamente Chile, una de las 3 naciones latinas debutantes en PISA, la que obtendrá, para la región, la mejor actuación de la medición en lo que respecta al área prioritaria obteniendo 438 puntos de rendimiento promedio entre sus estudiantes. El segundo en el orden será Uruguay con 428, seguido de México 410, Argentina 391, Brasil 390 y cerraba la tabla la representación Colombiana con 318 puntos de calificación media. (Cariolas, Cares, Lagos, Covacevich y Glubler, 2009)

De acuerdo a estos resultados la representación de la región se ubicaba en 408 puntos promedio, mientras que los países miembros de la OCDE (de Latinoamérica sólo México es miembro OCDE) obtenían una media de 500 puntos, es decir, 92 puntos por encima del promedio del colectivo latino (OCDE, ob. cit).

En este contexto, tomando como referencia los puntajes promedios, antes señalados, la representación latina en PISA 2006 se ubicaba, en líneas generales, en el Nivel 1 (de 334,9 a 409,4) de la *Escala de Desempeño en Ciencias*, de los seis niveles crecientes posibles (ob. cit.: 28). Así, podría asumirse, en Ciencias, que en la Latinoamérica “Los estudiantes tienen un conocimiento científico limitado que sólo pueden aplicar a situaciones que le resulten muy habituales. Pueden presentar explicaciones científicas que son obvias y que se desprenden explícitamente de la evidencia dada” (OCDE, ob. cit.: 28)

En Lectura el promedio de los pises de la OCDE se ubicaba en 492 puntos, mientras que la representación latina alcanzaba 442 de media y es, nuevamente, Chile la de representación latina de mejor actuación con 442 puntos promedio entre sus estudiantes (OCDE, ob. cit. p.32). En lo respecta a Matemática la mejor puntuación latina la obtuvo Uruguay con 427 de puntaje promedio, sin embargo, el promedio de los países miembros de la OCDE fue de 498. En conjunto la región latinoamericana alcanzaba 394 puntos de puntaje promedio en Matemática.

Luego de haber dado una pequeña revisión a la actuación latina en las tres primeras mediciones PISA, donde hemos podido conocer, en líneas generales, el alcance o capacidades de los estudiantes de las representaciones latinas participantes, en áreas fundamentales de la enseñanza escolar, consideramos oportuno dar un salto, al modo heideggeriano, y ubicarnos súbitamente en el contexto más actualizado de PISA, su edición 2015. El propósito, observar de qué manera ha podido evolucionar, respecto a los primeros resultados, el rendimiento latino de los estudiantes presentes referida medición universal del rendimiento escolar de los alumnos de 15 años.

Para versión 2015 de PISA la participación mundial queda expresada a partir de los 540.000 estudiantes que formaron parte de la evaluación como muestra representativa de los 29 millones de adolescentes de 15 años de las instituciones de educación secundaria de los 72 países participantes. (OCDE, 2016b). La representación latina en PISA 2015 ya alcanzaba la casi decena de países. En aquella oportunidad acompañaron a México, como país vanguardista latinoamericano en las mediciones PISA que ha tomado parte de todas las evaluaciones del programa desde su nacimiento, ocho países más de la región que seguramente veían, en el programa de evaluación del rendimiento escolar PISA, la oportunidad perfecta para el



intercambio global y colaborativo de experiencias y conocimientos en procura de mejorar sus sistemas educativos.

En el 2015, los países miembros de la OCDE continúan a la cabeza de las puntuaciones promedios en las áreas de evaluación, obteniendo puntajes de 493 y 490 en Ciencias, Lectura y Matemática respectivamente. Por otra parte, la representación latina se ubicaba, nuevamente, muy por debajo del rendimiento medio OCDE, así lo podemos observar en la siguiente cuadro ilustrativo.

**Cuadro N° 1: Resultados de Latinoamérica en PISA 2105 a partir de datos tomados OCDE, 2016b**

País	Rendimiento medio en PISA 2015		
	Ciencia	Lectura	Matemáticas
Argentina	475	475	456
Chile	447	459	423
Uruguay	435	437	418
Costa Rica	420	427	400
Colombia	416	425	390
México	416	423	408
Brasil	401	407	377
Perú	397	398	387
República Dominicana	332	358	328
<b>Latinoamérica</b>	<b>415</b>	<b>423</b>	<b>398</b>

**Diseño:** Marvez (2018)

Como puede observarse, a partir de la tabla anterior, la representación de la región latina sigue muy por debajo de los rendimientos promedios de los países miembros de la OCDE. Sin

embargo, el conocimiento de las deficiencias y carencias que tales resultados expresan, resulta para los países participantes de la región un insumo objetivo que les invita a un desafío respecto a un horizonte a perseguir, el mejoramiento de las prácticas y políticas educativas, que progresivamente les impulsen a logro de mejores resultados, que esconderán detrás, seguramente, mejores sistemas educativos, mejores ciudadanos y mejores sociedades.

Cada edición PISA, genera un sin número de información valiosa que, expresada en informes detallados, y desde distintas perspectivas, permiten encontrar probables respuestas, para cada país, del porqué de los resultados. La resolución de cualquier problema, como por ejemplo, el fracaso escolar ligado a la falta de competencias escolares, debe comenzar a por reconocer el problema y sus probables causas, consideramos, sin dudas, que PISA es una excelente oportunidad de orientarse respecto a ese propósito.

### **Venezuela un caso particular**

Venezuela representa, dentro de la región, una particularidad respecto al problema del fracaso escolar. La singularidad del país, sobre la situación que nos ocupa, radica en el hecho que a pesar de llevar años produciendo fracasos escolares, tal como lo referíamos desde Herrera (2000), en páginas precedentes, son muy pocas las iniciativas tangibles que, como vías de solución, se hayan podido implementar. Contrariamente, pareciera desconocerse, u ocultarse, la delicada situación del país en torno al problema del fracaso escolar y, en su lugar, resulta común escuchar, a modo de decreto, desde posiciones educativas oficiales, que contamos con una educación de calidad tal como lo señalara el propio Presidente de la República al inicio del año escolar 2016-2017 “Venezuela es un ejemplo de educación pública, gratuita y de calidad” (Maduro, 2016).

Sin entrar a considerar lo discutible que resulta la afirmación de los dos primeros aspectos de la sentencia presidencial, arriba referida, sin dudas, el tercero de los aspectos, *la calidad educativa*, ligada directamente al asunto que nos ocupa, pareciera al menos carecer de sólidos fundamentos.

Inicialmente, como un ejemplo de una situación que pudiéramos llamar local o particular, que pone en duda la calidad de la formación educativa en Venezuela se tiene que para el 2013, según Evelyn Abdala (citada en Arcaya, 2103), encargada del Programa PIO ( curso preparatorio, o de nivelación, ofrecido por la Universidad Simón Bolívar a los estudiantes a los bachilleres provenientes de instituciones públicas y privadas del Distrito Capital, Vargas y Miranda) los estudiantes presentan serias deficiencias en contenidos básicos, aspecto que limita, cuando no niega, el acceso y el éxito de aquellos en estudios superiores o al mercado laboral.

En los últimos cuatro años, los resultados de las pruebas diagnóstico en PIO han sido desalentadores, [...]. En el examen de matemática, en el que se prueban conocimientos básicos de cuarto, quinto y sexto grado, estudiantes de cuarto y quinto año de bachillerato no logran superar los 7 puntos en base a 20. En habilidad verbal, aunque la media mejora un poco, apenas ronda los 10 puntos. De los que cursan PIO, sólo 30% logra acceder a la universidad. (Abdala, citada en Arcaya, 2013).

Si tomamos un segundo ejemplo, esta vez en el plano internacional, continúan surgiendo serias dudas respecto a la decretada calidad educativa venezolana. Inicialmente, resulta oportuno señalar que desde 1998 el Sistema Educativo en Venezuela no se somete a controles de evaluación y medición de su calidad en el orden nacional e internacional, sin embargo, como se verá, con lo poco que se cuenta es mucho lo que se intuye (UCAB, 2015).

En 1997, se llevó a cabo la primera evaluación comparativa para los países de Latinoamérica. Dicha evaluación fue llevada a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de Calidad de la Educación (LLECE) y estaba dirigida a niños de 4to grado, considerando como contenidos comprensión de lectura y operaciones matemáticas. Los resultados: “Nuestros niños quedaron en penúltimo y último lugar en ambas pruebas, respectivamente” (*op.cit:* 11).

Luego, en 1998, el Ministerio de Educación aplicó pruebas –a través del Sistema Nacional de Evaluación de los aprendizajes (Sinea)- sobre los mismos asuntos a una muestra de cien mil niños de tercero y sexto grado de todo el país. Los resultados, divulgados ese mismo año, fueron muy pobres. En el 2003 el Ministerio de Educación realizó la misma prueba y no se atrevió a publicar los resultados. Desde entonces en Venezuela no se han llevado a cabo más pruebas nacionales o internacionales. La hipótesis más probable, entonces, es que la calidad educativa, ya muy debilitada para 1997, haya disminuido aún más. (*ibídem*).

En este contexto, resulta entonces, al menos, discutible lo relacionado a cualquier afirmación, o decreto, de una calidad educativa no muy transparente y sin termómetros objetivos de medición que avalen su promulgación. A diferencia de la posición educativa asumida por las autoridades educativas del país, muchos de nuestros vecinos regionales como, por ejemplo, México, Brasil, Chile, Argentina, Perú, Uruguay, entre otros, encaran, como se ha visto, desde la participación internacional, en programas como PISA, el conocimiento objetivo de las capacidades educativas desde sus estudiantes de 15 años a los fines de corregir, y atender sin demagogia ni complejos de ningún tipo, cualquier problemática que atente contra la formación efectiva de aquel particular tipo de estudiante que próximamente tendrá continuar estudios de un

mayor nivel, sino salir a la calle a enfrentarse a un mercado laboral altamente competitivo y exigente.

Evidentemente, vecinos regionales como los arriba señalados, seguramente, aún son portadores del llamado fracaso escolar pero, sin dudas, estarán en mejores condiciones de enfrentar aquella compleja situación, y más cerca de su solución, en la medida que se retroalimentan entre sí, y con el resto de naciones participantes, de las experiencias y las informaciones que le brinda el mayor baremo que a nivel mundial se tiene respecto a las competencias y rendimiento académico para estudiantes de 15 años.

Una última consideración, que creemos debe ser tomada en cuenta por quienes orientan las políticas educativas en Venezuela: La clave, y condición *sine qua non*, para resolver un problema es comenzar por reconocer la existencia del mismo. Así, no hay que eludir el fracaso escolar como problemática educativa asociado al bajo rendimiento, o desempeño escolar, lo propio es atenderle y procurar su solución. En este sentido, la participación en Programas Internacionales como PISA puede representar para Venezuela la posibilidad de obtener insumos objetivos sobre sus estudiantes y sus condiciones, relativas a la preparación escolar, a similitud de lo que sucede con un atleta cuando realiza eventos preparatorios que permiten diagnosticar sus fortalezas y debilidades.

No se trata entonces de jugar posición adelantada respecto a la formación de nuestros escolares, tampoco que nos invada el pesimismo, contrariamente, consideramos que lo pertinente es asumir con optimismo la batalla por el mejoramiento de las condiciones académicas del estudiantado venezolano y estamos persuadidos que el intercambio nacional e internacional de

experiencias, y voluntades, relacionadas con el desempeño escolar puede resultar altamente favorable en aquel propósito de mejora y éxito para la juventud escolar venezolana.

## **Referencias**

- Arcaya, C. (2013). *Deficiencias en lenguaje y matemáticas crean más desigualdades en sistema escolar*. Artículo en línea. Obtenido de camiloarcaya.info: <http://camiloarcaya.info/nacionales/deficiencias-en-lenguaje-y-matematica-crean-mas-desigualdad-en-el-sistema-escolar/> [Consulta 21/12/2017].
- Cariola, L., Cares, G., Lagos, E., Covacevich, C., & Gubler, J. (2009). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Nuevos análisis y perspectivas sobre los resultados en PISA 2006*. Obtenido de [www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/948\\_libroPISAValenzuela\\_Bellei.pdf](http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/948_libroPISAValenzuela_Bellei.pdf) [Consulta: 19/12/2017].
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana sobre calidad educativa y cambios en educación*. Vol. 7, N° 4. , 253-263.
- Herrera, M. (2000). *Hay que acabar con el fracaso escolar*. Artículo en línea. Obtenido de [https://quadernsdigitals.net/datos\\_web/articles/candidus/candidus2/acabar.doc](https://quadernsdigitals.net/datos_web/articles/candidus/candidus2/acabar.doc). [Consulta: 22/04/2107].
- Maduro, N. (25 de septiembre de 2016). *Venezuela es un ejemplo de educación gratuita, pública y de calidad*. Reportaje en línea. Obtenido de <http://minci.gob.ve/2016/09/venezuela-es-ejemplo-de-educacion-publica-gratuita-y-de-calidad/> [Consulta: 27/01/2018].

- Martínez-Otero, V. (2009). *Diversos condicionantes del fracaso escolar en educación secundaria*. Obtenido de <https://www.educ.ar/recursos/70648/diversos-condicionantes-del-fracaso-escolar-en-la-educacion-secundaria>. [Consulta: 07/02/2107].
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Edición FACES UCV. Trad. Mercedes Valejo-Gómez: Caracas-Venezuela.
- OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes para vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de OCDE*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>. [Consulta 02/02/ 2108]
- OCDE. (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>. [Consulta 23/12/2017].
- OCDE. (2016a). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2015*. Obtenido de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/07/Marco-de-evaluacion-PISA-2015.pdf>. [Consulta: 27/12/2017].
- OCDE. (2016b). *PISA 2015 Resultados Clave*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>. [Consulta 21/12/2017].
- OECD. (2018). *Publicaciones Pisa en español: PISA DE OCDE. Qué es y para que sirve. {PDF file}*. Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>. [Consulta: 21/12/2017].
- Pajares, R. (2005). *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Obtenido de [www.oei.es/historico/quipu/espana/pisa2000.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/espana/pisa2000.pdf). [Consulta 23/12/2017].

SCOPEO. (2012). *e-MatemaTICas. Scopeo monográfico N° 4*. Obtenido de scopeo.usal.es:  
<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom004.pdf>. [Consulta:

24/03/16].

Sequeira, J. (16 de octubre de 2012). *Unesco: la educación en América Latina gana cobertura, pero "cojea" en calidad*. Recuperado el 18 de 11 de 2017, de  
<http://www.elmundo.com.ve/noticias/estilo-de-vida/tendencias/unesco--la-educacion-en-america-latina-gana-cobert.aspx>.

UCAB. (2015). *El país que queremos. Propuestas Venezuela 2015*. Obtenido de  
[http://w2.ucab.edu.ve/tl\\_files/Investigacion/PropuestasVzla2015completo.pdf](http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/Investigacion/PropuestasVzla2015completo.pdf)  
[Consulta: 05/01/2018].

Vegas, E. (4 de mayo de 2016). *En América Latina la mitad de los estudiantes no acaban la escuela secundaria {Reportaje en línea}*. Obtenido de  
<http://www.semana.com/educacion/articulo/la-alta-desercion-escolar-en-america-latina/468077>. [Consulta: 26/03/2018].

*José Marvez:*

---

*Profesor Ordinario a Dedicación Exclusiva de la Universidad de Carabobo (UC), adscrito al Departamento de Matemática Y Física de Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), en la Cátedra de Álgebra. En la actualidad ubicado en la categoría de Agregado con ingreso en La UC el 14/02/2013. Doctorando del programa Doctorado en Educación de la FaCE UC.*