

# Evaluaciones externas sin retroalimentación pedagógica: las escuelas estarán siempre en el mismo lugar

External Evaluations without Pedagogical Feedback: Schools will Always be in the Same Place

Avaliações externas sem retroalimentação pedagógica: as escolas estarão sempre no mesmo lugar

Fabio Jurado Valencia\*

\* Doctor en Literatura (UNAM, México). Profesor de la Universidad Nacional de Colombia. Grupo de Investigación en Evaluación.

## Resumen

Entre los años 2012 y 2013 el Grupo de Investigación en Evaluación desarrolló un proyecto en torno a las condiciones infraestructurales y pedagógicas de una muestra de escuelas de zonas periféricas, habitadas por comunidades afrodescendientes e indígenas, a partir de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe. La investigación confirmó los rezagos en la formación de los docentes y la ausencia de textos para leer de diverso género, sin los cuales, concluye el estudio, es imposible lograr que la escuela eduque en la lectura crítica y en el diálogo con los saberes que requieren los ciudadanos. Sin embargo, la investigación muestra también que el liderazgo de la dirección escolar y el empeño intelectual de algunos maestros puede romper con la desesperanza e incrementar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

## Palabras clave

Evaluación polifónica, pruebas internacionales, retroalimentación y políticas en educación, formación docente, escuelas de la periferia, comunidades afrodescendientes e indígenas, interlocución, diversidad de textos, lectura crítica, escuelas rurales.

## Abstract

Between 2012 and 2013 the Research and Evaluation Group developed a project about the infrastructural and pedagogical conditions of some sample schools located in peripheral zones inhabited by Afro-descending and indigenous communities, starting from the results given by the Second Comparative and Explanatory Regional Study of the Education Quality in Latin America and Caribe. The Research study confirmed the remainders in the teachers' training and the absence of reading texts from different genres which according to the study conclusion, makes impossible for the school to educate for the critical reading and the dialogue of knowledge required by citizens. However, the research study also shows that the leadership of the school management and the intellectual engagement of some teachers can break the despair and increase the students' learning quality.

## Key words

Polyphonic evaluation, international tests, feedback, teachers' training, schools from periphery, afro-descending and indigenous communities, interlocution, diversity of texts, critical reading, rural schools.

Fecha de recepción: Noviembre 5 de 2014

Fecha de aprobación: Noviembre 21 de 2014

## Resumo

Entre os anos 2012 e 2013 o Grupo de Investigación en Evaluación desenvolveu un projeto em torno das condicións de infraestrutura e pedagógicas de una amostra de escolas das zonas periféricas, habitadas pelas comunidades afrodescendentes e indígenas, a partir dos resultados do Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Calidad de la Educación en América Latina y el Caribe. A pesquisa confirmou os atrasos na formação dos docentes e a ausência de textos de diferentes géneros sem os quais, concluí o estudo, é impossível conseguir que a escola forme na leitura crítica e no diálogo com os saberes que requerem os cidadãos. Contudo, a pesquisa assinala também que a atitude de líder na orientação da escola, assim como o propósito intelectual de alguns professores pode quebrar a falta de esperança e incrementar a qualidade das aprendizagens dos estudantes.

## Palabras chave

Avaliação polifónica, provas internacionais, retroalimentação, formação docente, escolas da periferia, comunidades afrodescendentes e indígenas, interlocução, diversidade de textos, leitura crítica, escolas rurais.

Desde la perspectiva dialógica/polifónica del discurso (Bajtín, 1982; Ducrot, 1988), la evaluación es necesariamente autoevaluación; si la evaluación no le dice nada al sujeto o este no siente que las valoraciones de otro lo conminan a la reflexión sobre lo aprendido y sobre lo que requiere seguir aprendiendo, entonces la evaluación no cumple con su función pedagógica: no tiene voz. En el fondo hay una dimensión social de la evaluación, al reconocer que se necesitan los puntos de vista de los otros (los que me escuchan, o me leen o me examinan) para reaccionar y construir un horizonte; este horizonte está determinado por la capacidad de saber interpretar los intersticios o las voces subyacentes en los discursos evaluativos (lo que me dicen los que me evalúan). De allí la importancia del retorno ágil y rápido al evaluado de las valoraciones, quien las espera con ansiedad cuando está entronizado con las dinámicas epistémicas del aprendizaje; también es cierto que el modo de decir las valoraciones empuja o neutraliza las posibilidades de la transformación intelectual. Esto vale tanto para la evaluación interna (la que se realiza en la cotidianidad de las aulas) como para la evaluación externa (la que realizan los organismos veedores de la calidad de la educación en cada país). Aquí nos detendremos en la situación de la evaluación externa a propósito de la investigación sobre la lectura en las escuelas de la periferia con especial énfasis en las escuelas de comunidades afrodescendientes e indígenas<sup>1</sup>, según los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación, liderado por Unesco/OREALC entre los años 2004 a 2010 (con la publicación de los últimos resultados: los de escritura).

1 Se trata del proyecto “Análisis de los resultados de las pruebas de SERCE-LLECE-Unesco, en lenguaje: las pedagogías como factores asociados”. Estudio de casos en escuelas de comunidades indígenas y de afrodescendencia en Colombia, Ecuador y Guatemala, financiado por la División de Investigación de la Universidad Nacional, sede Bogotá, entre los años 2012 y 2013. Los resultados de la investigación se publicaron en el libro *La lectura en las escuelas de la periferia* (UNAL, 2014).

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) desde que fuera fundado por la Unesco, en el año 1994, declara que entre sus propósitos busca contribuir a los procesos de retroalimentación que cada sistema de educación puede requerir. Así, considera:

La medición de la calidad de la educación puede estar al servicio del mejoramiento de la misma solamente si se la concibe formando parte de un sistema de comunicación y de toma de decisiones en el que participan actores de los diferentes ámbitos [...]. (LLECE /Unesco, 1994, p. 12)

El SERCE avanzó en esta perspectiva, aunque parcialmente, como lo mostraremos más adelante. Se explica en el resumen ejecutivo del SERCE que este estudio aporta “informaciones y conocimientos que servirán de manera sustantiva a la toma de decisiones en materia de políticas sociales y educativas en los países de América Latina y el Caribe” (LLECE/SERCE, 2008, p. 53) y compromete a cada nación participante “para extraer las principales lecciones aprendidas de este importante estudio”

Pero estas declaraciones son muy relativas y pueden leerse desde ángulos políticamente diferentes: 1. Cada nación puede tomar la decisión de controlar los ascensos salariales de los docentes a partir también de pruebas (supuestamente para que se actualicen, sean mejores y en consecuencia logren que sus estudiantes obtengan buenos resultados) o 2. Cada nación puede tomar la decisión de promover la investigación junto con los maestros sobre las lógicas de los resultados de las pruebas externas y buscar soluciones conjuntas. Son dos decisiones totalmente opuestas. En la primera prevalece la desconfianza; en la segunda se reconoce que el problema no solo atañe a los maestros sino a diversas variables y como tal solo la investigación con ellos —los maestros— puede converger en los acuerdos.

Las intenciones de los estudios internacionales sobre la educación son loables si bien nos oponemos a la pretensión de medir la calidad de la educación

solo a partir de resultados de pruebas; propendemos, al contrario, por la caracterización de los procesos que subyacen en el sistema educativo, donde las pruebas son solo una parte en el sistema de evaluación; la caracterización de la calidad no puede depender unilateralmente de los datos estadísticos que arrojan las pruebas externas, sin duda importantes como señales —y son solo eso: señales—, sino de los procesos observables de manera empírica en el día a día de las escuelas. Es decir, si no vamos a las escuelas sabremos muy poco sobre ellas y, en consecuencia, la toma de decisiones será siempre azarosa y arbitraria. Desde los escritorios hay una nube gris que no deja ver el mundo real de las escuelas.

También PISA se refiere a la importancia de usar los resultados para la “toma de decisiones” y para “una retroalimentación adecuada para el mejoramiento en diversos niveles” (ICFES, 2013); PISA señala además que

[...] los gobiernos pueden ayudar a promover la calidad en la educación y en la capacitación desde la más temprana, a lo largo de toda la formación académica y después. Las instituciones educativas y de capacitación necesitan regirse por un marco claro de garantía de calidad que ofrezca propósitos de responsabilidad y de mejora, y que combine la evaluación interna y externa sin imponer una excesiva carga administrativa. La capacitación en el lugar de trabajo también debe someterse a un control de calidad por medio de arreglos contractuales, inspecciones y autoevaluaciones. (PISA, 2013, p. 18)

Tanto el LLECE como el PISA invocan pues la retroalimentación a partir de los resultados, lo cual quiere decir: saber usar sus estudios para definir políticas de innovación. Entre dichas políticas, la formación de los docentes es decisiva y debe considerar primordialmente la devolución de los resultados de las pruebas a cada una de las escuelas donde se tomó la muestra, para los correspondientes análisis con la comunidad educativa; porque así como los resultados de un aplicativo de pruebas son representativos de un país también la observación y el balance a partir de talleres de formación *in situ* en las escuelas donde se hicieron los aplicativos pueden ilustrar a las otras escuelas sobre las variables que intervienen en las limitaciones para alcanzar los “niveles altos de calidad” a los que apuntan las pruebas externas y desde allí tomar decisiones concertadas con los maestros. Lo paradójico es que en Colombia esto no ocurre y ni siquiera las escuelas reciben los resultados de las pruebas internacionales por algún medio.

El Grupo de Investigación en Evaluación acometió la tarea de realizar unos talleres, con los ítems divul-

gados en lectura, en algunas escuelas de la periferia, con un especial énfasis en las escuelas de comunidades afrodescendientes e indígenas, en las que el SERCE había aplicado las pruebas; ello por cuanto son estas comunidades, y sus escuelas, las más desprotegidas en relación con la actualización pedagógica y disciplinar de los docentes, la dotación de textos diversos y el uso de herramientas digitales.

Para la investigación seleccionamos cuatro escuelas rurales y tres urbanas, de Colombia, una escuela urbana de Ecuador y una urbana de Guatemala; la de mayor población es Tumaco (96 000 habitantes en la zona urbana), las demás tienen menos de 30 000 habitantes. Todas las escuelas que participaron en la investigación se ubican geográficamente en territorios indígenas o afrodescendientes. Solo la escuela de Guatemala tiene estudiantes provenientes de familias bilingües (un 30 % de las madres/padres habla el kaqchikel). Tres de las escuelas rurales colombianas se encuentran a una distancia de una hora y veinte minutos por carretera o por el mar (la escuela de la zona rural de Tumaco) del casco urbano; estas tres escuelas están situadas en zonas de beligerancia armada.

Solo las escuelas de Ecuador y Guatemala, participantes en la investigación, recibieron los informes de los resultados del SERCE en un taller en el que se explicaron los desempeños del país y se recomendaron enfoques innovadores para el acoplamiento con los componentes evaluados y sus estrategias pedagógicas<sup>2</sup>. Ninguna escuela de Colombia recibió la información sobre sus desempeños ni participó en eventos de divulgación de los resultados. Con los talleres de esta investigación se verificó el interés de los docentes colombianos acerca de las especificidades de los objetos evaluados y de los desempeños de los estudiantes en estas pruebas. Seis años después de la aplicación los maestros se informaban sobre dichos desempeños a través de los talleres previstos en la investigación en referencia.

Los talleres tuvieron dos ámbitos:

1. Una reunión de trabajo con los docentes de la escuela, con quienes se leía y comentaban capítulos del libro *Aportes para la enseñanza de la lectura* (Atorresi et al., 2009), publicado por el SERCE; cada maestro recibió un ejemplar impreso de este libro; y el análisis de un
2. Otros cuatro países (Nicaragua, Panamá, República Dominicana y Paraguay) solicitaron los talleres y el SERCE los financió y coordinó; los talleres duraron un día y se destinaron a los directores de las escuelas en las que se hicieron los aplicativos; los directores recibieron la información digitalizada, que incluía los resultados de la escuela y los materiales analíticos producidos por el SERCE (aproximadamente 10 libros).

instrumento que integró 22 ítems, de tercero y sexto grado en la prueba de lectura, tomados de los libros publicados por el SERCE (ver referencias al final de este artículo).

- Un taller con los estudiantes del grado quinto, para el caso de las escuelas colombianas, y con los estudiantes del grado sexto en las escuelas de Ecuador y de Guatemala, dado que en estos dos países la educación primaria es de seis grados; el taller consistía en animarlos a leer los textos y a responder las preguntas respectivas sin ningún control de tiempo; posteriormente, se tomaba el instrumento y se analizaba cada ítem con los niños.

Para el caso del taller con los maestros, asombraba que la prueba no preguntara por categorías gramaticales sino únicamente sobre los universos semánticos de los textos (un cuento, una historieta, una leyenda, un texto divulgativo-científico, una noticia, una receta); los niveles de logro en la lectura (literal e inferencial) no eran objeto de trabajo en las aulas, sobre todo porque ese tipo de textos no los tenían en la escuela y regularmente solo se evaluaba a partir de los cuestionarios de las cartillas, cuyos textos para leer no eran tan atractivos como los del SERCE.

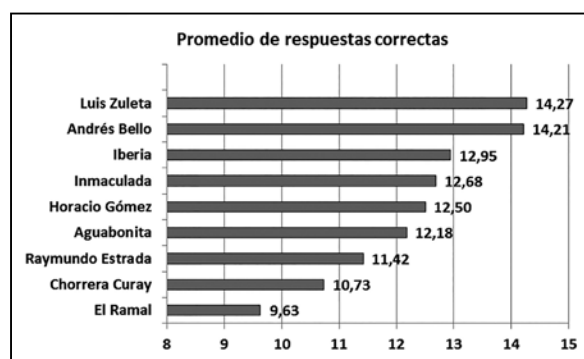
Para el caso del taller con los niños se observó el afán por responder sin releer, si bien habíamos insistido en que no había control del tiempo y en que cada quien podría demorarse lo que quisiera; varias veces, cuando iban a entregar el instrumento, dijimos a los niños que volviesen a leer y revisaran, ellos mismos descubrían, entonces, que se habían saltado preguntas o que podían corregir. Es natural que los niños quieran pasar rápido de un texto a otro y de pregunta en pregunta cuando en la cotidianidad no hay un contacto con textos auténticos (revistas, periódicos, antologías, enciclopedias, recetas...); es decir, la mente no ha sido educada para la interpretación de textos escritos porque la diversidad de textos no existe en estas escuelas. En la segunda parte del taller con los niños (lectura de nuevo de los textos y sus preguntas), se observó el interés de los niños hacia un trabajo que pone el acento en la lectura y en el juego con los mundos representados en ellos.

Paralelamente, el equipo de investigación indagó sobre los materiales impresos, o digitales, para la lectura en cada escuela y encontró que solo las cartillas (la mayoría deterioradas por el uso) circulaban en las aulas; con la excepción de una escuela (una de las más lejanas y de más difícil acceso, la de Arauquita, tenía dos estantes de libros con algunas obras literarias y una enciclopedia) no existían en las

demás ni la biblioteca del aula ni la biblioteca de la escuela. Respecto a las herramientas digitales, todas las escuelas colombianas tenían computadores, pero dañados y sin conexión en red; las escuelas rurales de este estudio no contaban con líneas de interconexión eléctrica y requerían de gasolina para el funcionamiento de una planta generadora de energía. Nos llamó la atención, en el caso de la escuela de Ecuador, la recursividad del docente de sexto grado para garantizar la diversidad de textos en el aula, sobre lo cual se había insistido en el taller del SERCE recibido en Guayaquil tres años atrás; el docente fotocopió leyendas, mitos, fábulas, biografías, cartas históricas, entre otros géneros, los plastificó y los introdujo en unos bolsillos que colgaban en una pared del salón; los niños los tomaban para leer mientras iniciaban las clases o durante los recreos.

Como se observa en la figura 1, las dos escuelas más recursivas para la circulación de los textos son las que tienen mejores desempeños en el taller<sup>3</sup>.

Figura 1.

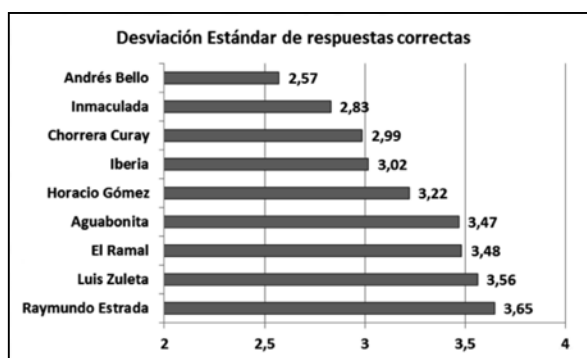


Las dos escuelas con mayor rezago, según los resultados del taller, son las más aisladas y más lejanas del casco urbano; es importante anotar que la escuela de El Ramal es unitaria (una maestra para estudiantes de todos los grados de primaria en un mismo salón). La escuela Raymundo Estrada es urbana, en Guatemala, en una población con alto porcentaje de comunidad indígena. La escuela Luis Zuleta se encuentra en Ibarra, Ecuador; es urbana; los estudiantes del taller cursaban sexto grado de primaria; es la escuela que tiene una mini-biblioteca con mini-textos que se guardan en unos bolsillos que cuelgan en la pared del salón; el docente recibió una retroalimentación sobre los resultados de la escuela en el SERCE. La escuela Andrés Bello se encuentra en el municipio de Arauquita, en la frontera con Venezuela; los estudiantes del taller cursaban quinto grado de primaria; es la única escuela que tiene una

3 Análisis estadístico de Daniel Bogoya.

biblioteca, si por ello se entiende una diversidad de textos organizados en tres estantes en buenas condiciones para su uso. Es necesario resaltar que en ambos casos los maestros son decisivos en los procesos del crecimiento intelectual de los estudiantes: leen con los estudiantes; en el caso de la escuela de Arauquita el rol de la dirección de la escuela y los proyectos que promueve con todos los docentes ha influido en el interés de los niños por aprender: hay trabajo en equipo, lo cual se revela en el análisis de la desviación estándar de las respuestas correctas, como muestra la figura 2.

Figura 2.



Es decir, hay menos dispersión en los resultados de la escuela de Arauquita, lo cual indica que hay un trabajo más compacto e integrado; en cambio la escuela de Ibarra tiene una mayor dispersión: son unos pocos los que jalan alto en el grupo. Un contraste importante es el que se establece entre las dos escuelas de Tumaco: la urbana (Iberia) tiene un mejor desempeño en el promedio; pero en la escuela rural (Chorrera Curay), en su desviación estándar, hay más homogeneidad, si bien hacia abajo, lo cual indicaría que en la ciudad hay relaciones más desiguales y no tanto en el campo; esto se explica porque en la ciudad hay biblioteca municipal, computadores, escenarios deportivos y acceso a la práctica del arte y el folclor, pero hay más niños abandonados por los padres o con menos oportunidades alimentarias y con menos atención familiar; esta es otra constante en el estudio: niños con un enorme potencial intelectual pero sin afectos, rechazados en las casas de familiares en donde los padres los encargaron, o signados por el destino de la orfandad en un país en guerra. Luego de los resultados del taller con los niños les preguntamos a los docentes por la historia escolar de quienes solo habían tenido entre tres y cinco respuestas correctas (supremamente bajo) y la constante es no vivir con el papá o la mamá sino con una tía o con la abuela.

Al respecto, nos preguntamos ¿cuál es el criterio para la selección de estas escuelas de tantas caren-

cias en los aplicativos internacionales si ya sabemos de antemano que los resultados no serán los mejores? Si el criterio es hacer público el abandono por parte del Estado de estas escuelas, las pruebas son una buena estrategia para sustentar la inversión y justificar las políticas en aras de la equidad. Pero dos años después de finalizada la investigación hemos vuelto a las escuelas a entregar nuestros análisis y no ha ocurrido ningún cambio, si bien, para el caso de Colombia, es loable la dotación de libros con temáticas diversas (Colección Semilla), nos asalta la duda sobre la calidad de la formación de los docentes para saber usar los textos y no recalar en la búsqueda de verbos y sustantivos en cuentos que tratan sobre la presencia de África en América Latina.

## Un balance

El estudio nos muestra que:

1. Los gobiernos reciben información sobre la “calidad” a partir de estas pruebas, pero los actores principales —directores y docentes— no hacen uso de ella, pues los organismos veedores de la calidad (el ICFES en Colombia) suelen desentenderse de la retroalimentación. Las escuelas proveen información cuando son objeto de muestras (pruebas del LLECE, PISA, PIRLS, TIMSS, Cívica), pero los resultados no llegan a las escuelas, aparte de los grandes titulares de prensa que denuncian que la educación es de “pésima calidad”, de lo cual tampoco los maestros se informan porque ni periódicos llegan a estos lugares periféricos. Los resultados deben ser insumos para la mejora, voces que le dicen a la escuela cómo construir un horizonte para no ir a la deriva, conforme a la pretensión filosófica de los administradores internacionales de las pruebas; con mayor razón si el país invierte un presupuesto, porque estas pruebas no son gratuitas.
2. Se informa a cada país, con análisis fundamentales de factores sociales asociados con las escuelas (los índices de inequidad o las fisuras del sistema educativo), pero estas informaciones tampoco son accesibles a los docentes pues no tienen intención divulgativa, lo que conduce a representaciones de sentido común en los docentes, como considerar que en situaciones de pobreza la escuela no puede avanzar para cualificar los aprendizajes de los estudiantes; es decir, consideran que esa es la realidad cruda y nada se puede hacer para mejorar: es la desesperanza. Sin embargo,

según demostró esta investigación, el caso de la escuela de Arauquita es emblemático: aun a pesar de las situaciones de violencia latente y de pobreza real, la escuela puede aportar, y mucho, sobre todo cuando hay liderazgo escolar e interlocución gubernamental con los maestros. En el marco del Plan Decenal de Educación de Arauquita dos maestros de esta institución cursan en la actualidad la Maestría en Educación, con la Universidad Nacional, con un apoyo financiero de la alcaldía. La maestría es presencial y se imparte en el mismo territorio.

3. Los talleres sobre la devolución ágil de resultados han de conducir a los balances sobre los niveles de formación de los docentes; en nuestro caso, los talleres revelaron un desconocimiento de los enfoques que la agencia gubernamental (el MEN) promueve para lograr la formación de lectores críticos, de lo cual se colige que la formación inicial (las licenciaturas cursadas) y la formación continua (cuando existe lo que llaman capacitación) no es la mejor. Un alto índice de maestros ha cursado la licenciatura a distancia, con clases presenciales los días sábados, con universidades de poca trayectoria en investigación; cabe señalar que las universidades que no investigan en educación difícilmente podrán orientar sus programas hacia la formación del recurso docente innovador que requiere el país; pero aquí tampoco las políticas obran como deberían, si se usaran debidamente los resultados de las pruebas: es necesario detener dichos programas e impulsar la formación presencial en los propios territorios con las universidades de mayor trayectoria en investigación; en la formación de los maestros —por problemas de capital cultural— todavía no se ha construido la cultura de la autoformación que presupone un maestro comprometido científica y políticamente.
4. Con estos talleres percibimos la necesidad de discutir con los docentes las lógicas de los resultados y, a partir de allí, identificar rutas innovadoras para la cualificación progresiva de los aprendizajes, tanto de los de los estudiantes como de los docentes; los docentes quieren saber sobre lo que han aprendido sus estudiantes y quieren compararse con escuelas de otras regiones y de otros países.
5. La evaluación externa constituye una práctica exploratoria poderosa para realizar los balances acerca de la trayectoria y las condiciones

infraestructurales y humanas de las escuelas: la evaluación es una fuente para identificar las prioridades y para trazar proyectos de largo aliento, con los seguimientos y acompañamientos adecuados. Algo ha hecho Colombia al respecto con el programa Todos a Aprender, sobre el cual será necesario también realizar los balances para determinar sus alcances.

6. Como lo señalamos en el libro que muestra los resultados de la investigación:

Saber sobre la utilidad de la evaluación externa puede ayudar a comprender cómo ésta hace parte del funcionamiento del sistema educativo (no es un agregado), por cuanto nos dice, aproximadamente, por dónde va la escuela; es decir, es una inversión en el mismo sistema, si realmente cumple con su propósito: proporcionar información sustanciosa, desde los análisis de los resultados, para la definición de políticas educativas que contribuyan a la cualificación de la educación, considerando paralelamente los factores socio-pedagógicos que median en los procesos del aprendizaje escolar. El impacto de los resultados de las pruebas externas es visible cuando se propicia la reflexión crítica y rigurosa entre los docentes y los directivos y se promueven iniciativas innovadoras en las escuelas; para ello se requiere de formadores experimentados que como interlocutores ayudan a fortalecer el trabajo de los maestros. (Grupo de Investigación en Evaluación, Informe final, 2012)

Finalmente, nuestras hipótesis insisten en la estrategia de los talleres de formación después de los aplicativos y sus resultados, porque propician la interrogación interior, dialógica, como lo llamara Bajtín, sobre los modos como se evalúa y la dimensión pedagógica que las orienta. Los docentes pueden acercarse a las fuentes primarias —lo que parece no se promueve en las licenciaturas— a partir de lo que evalúan estas pruebas para fortalecer la idoneidad sobre las teorías complejas de la lectura crítica y los ámbitos interdisciplinarios comprometidos. Es la evaluación como formación y como autoevaluación: lo propio de la retroalimentación intelectual que todo ser humano necesita. La formación continua tiene que ser a la vez co-investigación. Es lo que hemos pretendido.

## Referencias

- Atorresi, A.; Centanino, I.; Bengochea, R.; Jurado, F.; Martínez, R. y Pardo, C. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: SERCE-Unesco.

- Atorresi, A. (Coord.) (2010). *Escritura. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco/OREALC.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bogoya, D. (2009). *Factores asociados al logro académico. Caso de Colombia en el SERCE*. (paper). Disponible en: <https://unal.edu.co/danielbogoya/3-documentos-de-trabajo>
- Bustamante, G. y Díaz, L. G. (2000). *Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2009). *Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados*. Bogotá: ICFES
- Grupo de Investigación en Evaluación (2012). *Informe final*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Machado, A. L. (2001). Prólogo. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: Unesco-LLECE.
- LLECE/ICFES (2005). *SERCE. Análisis curricular*. Santiago de Chile: Unesco/LLECE.
- LLECE/SERCE (2007). Documentos. Reglas para elaborar ítems de formato de selección y de producción. Santiago de Chile: Unesco.
- LLECE/SERCE (2008a). *Primer Reporte de Resultados: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- LLECE/SERCE (2008b). *Eficacia escolar y factores asociados en América latina y el Caribe*. Santiago: Unesco.
- LLECE/SERCE (2008c). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- LLECE/SERCE (2008d). *Reporte técnico*. Santiago de Chile: Unesco.
- LLECE/SERCE (2008e). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile: Unesco.
- LLECE/SERCE (2008f). *Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Primer reporte de resultados*. Santiago de Chile: Unesco.
- LLECE/SERCE (2010). *Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco.
- LLECE/Unesco (1994). *Medición de la calidad de la educación: ¿por qué, cómo y para qué?* Vol. 1. Santiago de Chile: Unesco/OREALC.
- LLECE/Unesco (1997). *Marco conceptual*. Documentos. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile: Unesco.
- LLECE/Unesco (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Bogotá: MEN.
- Ravela, P. (2010). *La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas*. Montevideo: PREAL.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2013). *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida*. Madrid: OCDE-Santillana.