



6

Conclusiones y una mirada al futuro

Las aportaciones de PISA a la evaluación y el conocimiento de los sistemas educativos	206
El nacimiento y desarrollo del GIP como ejemplo de la colaboración para la mejora de la evaluación y la educación	206
Los contextos de la educación en los países del GIP	207
El rendimiento de los alumnos del GIP	208
La equidad, los contextos sociales, económicos y culturales y otros factores asociados a la calidad de la educación	209
Mirando al futuro	211



En este capítulo final se trata de resumir los aspectos más destacados de los resultados de los alumnos de los países iberoamericanos que han participado en PISA 2006 y su comparación con los resultados internacionales.

Asimismo, consideramos que la información que PISA ofrece es muy valiosa para un mejor conocimiento del funcionamiento de nuestros sistemas educativos. No obstante, hay ciertos aspectos que aparecen como muy influyentes en los resultados de los alumnos, sobre los que PISA ofrece información insuficiente.

LAS APORTACIONES DE PISA A LA EVALUACIÓN Y EL CONOCIMIENTO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Como ha sido expuesto en secciones anteriores de este documento, y en otros de la OCDE, varios son los objetivos planteados por PISA 2006. En primer lugar, PISA evalúa los conocimientos y las destrezas adquiridas por los alumnos de 15 años, entendidas como la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo aprendido y aplicar sus conocimientos a nuevas situaciones y contextos. Con esta valoración del rendimiento de los alumnos se trata de ofrecer un elemento objetivo y comparable sobre el funcionamiento de los sistemas educativos. Además, PISA permite valorar la evolución en el tiempo del rendimiento de los alumnos en las competencias evaluadas. Pero quizás el objetivo más ambicioso de PISA sea el de proporcionar a los gobiernos elementos para evaluar el comportamiento de sus sistemas educativos e instrumentos que permitan su continua mejora.

PISA continúa proporcionando a la comunidad educativa, en esta tercera aplicación de 2006, nuevos elementos de análisis y nuevas formas de abordar los resultados de los sistemas educativos en materia de calidad y equidad.

En primer lugar, el aumento de la importancia de PISA se hace evidente en el creciente número de países que participan en sus evaluaciones. En 2009 se doblará el número de naciones con respecto a las que participaron en PISA 2000, al pasar de 32 a 65 países participantes. Por otra parte, PISA ofrece por primera vez la posibilidad de comparar de manera fiable la evolución de los resultados en comprensión lectora entre 2000 y 2009.

Otro hecho destacable es la influencia notablemente positiva de la participación en proyectos internacionales de medición de la calidad de la educación sobre los sistemas de evaluación. Esto ha sido así gracias a las reflexiones llevadas a cabo durante el proceso de construcción y aplicación de las pruebas por los representantes de los países participantes y los expertos y técnicos convocados en la preparación de los marcos de la evaluación de PISA.

EL NACIMIENTO Y DESARROLLO DEL GIP COMO EJEMPLO DE LA COLABORACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EVALUACIÓN Y LA EDUCACIÓN

El gran acervo informativo recogido en los trabajos de PISA, al igual que en los otros proyectos internacionales de medición de la calidad de la educación, ha facilitado el surgimiento de proyectos subregionales para un mejor aprovechamiento de sus resultados, incluyendo nuevos enfoques y usos de la información recolectada. Hay que resaltar que un ejemplo de lo citado es precisamente el nacimiento en 2005 del Grupo Iberoamericano de PISA (GIP), con varias aspiraciones, una de las cuales se ve cumplida con la elaboración del presente informe.

En primer lugar, el Informe del GIP ofrece una perspectiva comparada de los resultados alcanzados en PISA 2006 por los países iberoamericanos participantes en esta prueba. Esto significa abordar el análisis concentrando la atención en un grupo de países con mayores puntos de encuentro en términos históricos, culturales, geográficos, educativos, económicos y sociales, aunque sin dejar de lado referentes de orden internacional que permiten establecer la situación y los retos de la educación en los países del GIP.



Otra de las preocupaciones del GIP es resaltar dos aspectos centrales en el estudio de los sistemas educativos: la calidad de la educación y los niveles de equidad social en los logros. En la elaboración del Informe GIP hemos constatado la necesidad de analizar tanto los resultados alcanzados por los estudiantes de un país en materia de calidad como la distribución de estos aprendizajes entre los distintos grupos poblacionales, en función de la situación social, cultural y económica de las familias de los alumnos. De lo anterior se derivan, o deben derivarse, recomendaciones para las políticas educativas de mejora de la calidad de los aprendizajes y de la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

Un tercer aspecto, igualmente importante, es el interés de los miembros del GIP en estimular la cooperación, la reflexión y la ayuda mutua entre los países iberoamericanos que participan en PISA. Ayuda que se ha venido dando especialmente en el desarrollo y la consolidación de los sistemas nacionales de evaluación de la calidad educativa, al igual que en la interpretación y el análisis de los resultados alcanzados.

Para presentar las conclusiones de este informe se sigue el mismo orden en que se ha estructurado el documento: el contexto de los sistemas educativos, los rendimientos de los alumnos, el comportamiento de las variables del estudiante y la escuela, presumiblemente asociadas a los resultados académicos, y los factores asociados a la calidad de la educación en cada uno de los países participantes.

LOS CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES DEL GIP

En lo que a los contextos económicos y educativos de los países se refiere, el estudio deja ver mayores coincidencias entre los países del GIP, que los diferencian de otros países que participan en PISA, especialmente de los más desarrollados. Esto, sin duda, debe ser tenido en cuenta a la hora de analizar los resultados alcanzados por cada uno de los países en PISA 2006. Si bien podría considerarse la educación como un prerrequisito para alcanzar mayores niveles de desarrollo, también es cierto que, a mayor desarrollo, mayores serán los recursos disponibles para invertir en la mejora de la calidad del sistema educativo.

Si se analiza el PIB per cápita, por ejemplo, en los países del GIP la producción por habitante equivale a la mitad de la registrada por los países de la OCDE. Más aún, si se tiene en cuenta que los países europeos que forman parte del GIP muestran niveles de ingresos muy superiores a los americanos, se hacen más evidentes las diferencias existentes.

Lo anterior implica la necesidad de ampliar el espectro desde el cual analizar el comportamiento y los resultados de los sistemas educativos, puesto que algunos indicadores, considerados individualmente, pueden dar una idea equivocada de la verdadera situación. Tal es el caso del porcentaje del PIB dedicado a educación. Si bien los países del GIP dedican un porcentaje del PIB similar a los países de la OCDE o de referencia, son grandes las diferencias en términos del gasto por alumno. En los países del GIP dicho gasto por alumno se sitúa entre 1.000 y 2.000 dólares para los países americanos, cifra que sube hasta 6.000 dólares para el caso de países europeos del GIP, mientras que en otros países el gasto por alumno alcanza los 10.000 dólares.

Dentro de las restricciones económicas antes presentadas, resulta importante destacar el avance que los países del GIP han logrado en materia de cobertura del servicio educativo. Con tasas iguales o superiores al 90 %, los países del GIP se encuentran muy cerca de alcanzar una de las principales Metas del Milenio, consistente en la universalización de la educación primaria. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de avanzar en la inclusión de los niños cuyas edades corresponden a los niveles de preescolar o infantil y secundaria en los respectivos sistemas educativos.

La mejora de la educación primaria deberá concentrarse en elevar la calidad de los aprendizajes, al igual que en reducir la repetición de cursos y la deserción. En algunos países del GIP la repetición o la deserción



se sitúan aún en niveles muy elevados, lo cual no solamente afecta a los resultados generales en materia de calidad, sino también a la equidad, en la medida en que los niños más propensos a repetir el grado y a desertar de la escuela pertenecen, en su mayoría, a los estratos más desfavorecidos de la población.

Durante las últimas décadas, la educación de la región ha sido testigo de fuertes vientos de reforma de los sistemas educativos, que han perseguido ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación. Dichas políticas educativas han tenido diferentes énfasis, no solo entre sus dos grandes componentes (calidad y cobertura), sino también diferentes estrategias para atender un mismo fin. Especialmente en el caso de la calidad, la cantidad de actores, elementos y procesos susceptibles de ser combinados es tal que el número de opciones de política se amplía. Esto, y la necesidad de tener en cuenta el contexto como factor determinante del éxito o fracaso de las políticas, hizo que la reforma educativa en los países de la región siguieran vertientes, propósitos y prácticas bastante diferentes entre sí.

La importancia de la calidad de la educación como elemento potenciador del desarrollo y bienestar de la sociedad, al igual que como motor del progreso individual, hizo que los países volcaran sus esfuerzos en su mejora. Sin embargo, con algunas excepciones, con el paso de los años los esfuerzos parecen no traducirse en mejores resultados, y los indicadores que dan cuenta de la calidad parecen anclados en viejas prácticas que impiden avanzar.

Esta es la perspectiva desde la que se ha abordado el estudio de los resultados académicos de los estudiantes del GIP: primero, desde el reconocimiento de sus debilidades y necesidades de mejoramiento; segundo, desde una mirada retrospectiva frente a los esfuerzos desarrollados y los logros alcanzados.

EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS DEL GIP

El promedio de la OCDE en la escala general de ciencias es de 500 puntos, puntaje que no alcanza ninguno de los países del GIP (426 puntos de promedio), mientras que los países latinoamericanos no superan los 438 puntos.

Los países de la OCDE tienen en promedio un 19 % de estudiantes que no alcanzan el Nivel 2, es decir, estudiantes que tienen un nivel de competencia insuficiente, a juicio de PISA, para afrontar con éxito las demandas sociales y laborales y poder ejercer los derechos, libertades y responsabilidades de una ciudadanía activa en las sociedades del conocimiento del siglo XXI. En particular, estos estudiantes confunden hechos con creencias personales al tomar una decisión, confunden rasgos clave de una investigación o aplican mal la información científica que reciben. Si se consideran los requerimientos de competencias científicas en el mundo actual, nuestros países tienen un arduo desafío que no se puede eludir.

Entre los países del GIP, los porcentajes de alumnos por debajo de ese Nivel 2 van del 19 % al 60 %. España (con 19 %) y Portugal (con 24,5 %) tienen porcentajes similares al promedio de los países más avanzados. En los países de Latinoamérica la situación es gravísima: Brasil, Colombia, Argentina y México tienen más de la mitad de sus estudiantes por debajo del Nivel 2, en tanto que Chile y Uruguay arrojan porcentajes cercanos a 40 %.

En el otro extremo del desempeño, los países de la OCDE tienen en promedio un 9 % de estudiantes en los dos niveles superiores (5 y 6), mientras que para los países del GIP este promedio es solo de 1,7 %. Cabe señalar las diferencias que existen en los porcentajes de los países del GIP: así, mientras que en España y Portugal son del 5,8 % y 3,1 %, respectivamente, en cuatro de los países latinoamericanos el número de alumnos en estos niveles no llega al 1 % y en dos no alcanza el 2 %.

Las perspectivas sociales y laborales de los jóvenes mejoran de modo muy notable cuando sus niveles de competencia lectora a la edad de 15 años son mayores, como pone de manifiesto un estudio canadiense sobre las posibilidades de éxito de los jóvenes en la educación superior. Si se consideran las posibilidades



de éxito de los jóvenes que alcanzaron un nivel de rendimiento igual o inferior a 1 en la escala de PISA, el estudio muestra que dichas posibilidades de éxito se multiplican por dos para los estudiantes del Nivel 2, por 4 en el caso de los estudiantes del Nivel 3, por ocho en los de Nivel 4 y por dieciséis para los de los Niveles 5 y 6.

La situación parece ser igualmente desfavorable en Iberoamérica si se consideran las subescalas de contenidos en ciencias: sistemas de la Tierra y el espacio, sistemas biológicos y sistemas físicos. Sin embargo, resulta interesante e ilustrativo señalar que España y Portugal tienen un área más débil que las demás, sistemas físicos, a la cual se debería prestar especial atención. Brasil, Uruguay y Colombia tienen debilidades en los sistemas de la Tierra y el espacio, pero al mismo tiempo tienen mejor desempeño en sistemas biológicos. Estos países podrían examinar sus currículos, así como las competencias docentes en estas áreas. Los otros países tienen diferencias más leves, aunque se puede decir que Argentina y Chile tienen un relativo y escaso mejor desempeño en sistemas biológicos, mientras que México tiene uno inferior en estos contenidos.

Por otra parte, si bien los resultados de calidad educativa presentados por los países del GIP están por debajo de los niveles internacionales, especialmente de los requeridos para insertarse en un mundo globalizado, algunos aires de cambio empiezan a insinuarse. Los resultados de PISA y del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE (LLECE-UNESCO, 2008) parecen sugerir que, en algunos países, los esfuerzos de mejora comienzan a dar importantes frutos. No obstante, conviene resaltar que la situación actual es el resultado de largos procesos que se remontan, al menos, a mediados del siglo xx, y en los que influyeron factores tan importantes como el fuerte crecimiento demográfico de algunos de los países del GIP entre 1950 y 2000, las etapas de muy diferente crecimiento económico que hubo en ese lapso, con períodos de fuerte crecimiento y épocas de estancamiento; en algunos casos, los períodos de regímenes autoritarios, con consecuencias a veces devastadoras, pero también con algunos puntos de consecuencias positivas para la educación.

Algunos de los resultados de PISA que sorprenden se relacionan con el comportamiento que muestran los estudiantes de los países del GIP respecto a temas como el compromiso, aprecio y percepciones respecto de las ciencias. Cuando se esperaría una relación directa entre tales aspectos y los resultados en ciencias, los estudiantes de los países del GIP, especialmente los latinoamericanos, tienen índices superiores a los países de la OCDE en aquellas actitudes que deberían favorecer el aprendizaje. Más aún, en algunos casos las actitudes favorables se asocian negativamente con el desempeño. Esto sucede con las *actividades relacionadas con las ciencias*, con el *valor personal de las ciencias* y con la *motivación instrumental hacia las ciencias*. Surge entonces la duda de si no hay algún aspecto cultural en los países latinoamericanos que haga que sus estudiantes tengan actitudes aparentemente positivas hacia las ciencias, pero inconsistentes con el desempeño en esta disciplina. Es posible también que influya la presencia de expectativas inferiores por parte de los jóvenes de algunos países del GIP, así como una mayor tendencia a dar respuestas socialmente deseables a preguntas sobre actitudes.

LA EQUIDAD, LOS CONTEXTOS SOCIALES, ECONÓMICOS Y CULTURALES Y OTROS FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

El análisis de la equidad en materia de resultados destaca la importancia de los gradientes socioeconómicos (ESE) en el interior de las escuelas y entre ellas, los cuales ilustran la relación entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en ciencias y su nivel socioeconómico. De esta forma, el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes deja de ser una variable meramente instrumental, empleada para determinar el efecto neto que las variables del estudiante y de la escuela tienen sobre los niveles de desempeño, para convertirse en un instrumento de política educativa.



Incrementar en un punto el nivel socioeconómico de los estudiantes significa elevar su nivel de desempeño en ciencias entre 6 y 23 puntos, dependiendo del país. Esta conclusión nos lleva a plantear cinco estrategias de mejora de los resultados de los estudiantes.

- Intervenciones focalizadas en **escuelas de bajos desempeños**, priorizando la asistencia a los estudiantes de los estratos más bajos.
- Intervenciones centradas en **escuelas de bajo estatus social, económico y cultural**, que por ende recogen buena parte de las escuelas de bajo desempeño.
- Programas *compensatorios*, dirigidos a los **estudiantes de los entornos menos favorecidos**, tendentes a aliviar los efectos de la pobreza sobre la asistencia, la permanencia y los resultados de los estudiantes en la escuela.
- Intervenciones *universales*, derivadas de decisiones de políticas nacionales o locales que pretenden mejorar los resultados de **todos los estudiantes**.
- Intervenciones *inclusivas*, tendentes a **reducir la segregación que existe entre escuelas** redistribuyendo estudiantes de bajo ESE en escuelas de nivel medio.

En el análisis de los factores asociados al desempeño de los estudiantes de los países del GIP en PISA 2006, por su parte, se proponen diez variables que se agrupan en los cinco aspectos fundamentales: 1) calidad de la enseñanza; 2) nivel de enseñanza apropiado; 3) tiempo dedicado al aprendizaje; 4) compromiso del estudiante, y 5) recursos de la escuela.

Los resultados de PISA en los países del GIP ofrecen sustento a la idea de que, sin desconocer la importancia que tienen sobre el rendimiento escolar los factores del entorno familiar y social de los alumnos, los factores de la escuela tienen también un peso significativo que debe ser aprovechado para el diseño de políticas de mejora.

El grado de desarrollo efectivo del currículo en las escuelas es el factor más sólidamente asociado a los resultados en ciencias de los países del GIP. En primer lugar, porque es el único que, estadísticamente hablando, funciona en todos los países. En segundo lugar, por la magnitud de su efecto, en términos de lo que el aumento de un punto en el desarrollo efectivo del currículo tiene sobre los resultados académicos. En tercer lugar, porque la dirección del efecto es la misma en todos los países. Este hallazgo resulta de vital importancia, no solo para los países considerados individualmente, sino también para todos aquellos espacios de cooperación multilateral para el mejoramiento de la calidad de la educación.

El estudio también destaca la importancia del tiempo dedicado a la enseñanza de las ciencias en la escuela como factor determinante de los aprendizajes de los estudiantes. Esto actúa en la misma dirección señalada para el currículo, en la medida en que eleva las oportunidades de aprendizaje brindadas por las escuelas y los sistemas educativos a sus estudiantes. Por último, entre los factores destacables por su efecto sobre los resultados en ciencias se encuentran los recursos escolares y el tamaño de la clase. Este último dato es de interés, dada la importancia que han tenido recientemente las discusiones sobre la influencia del tamaño de la clase en los resultados de los alumnos. La investigación lleva a concluir que el tamaño de la clase solo es relevante si se trata de cambios fuertes, de tamaños muy grandes a mucho menores, y si la reducción del tamaño va acompañada de cambios en las estrategias docentes. En los países del GIP hay casos en los que el tamaño promedio de los grupos es mucho mayor que en el promedio de la OCDE, lo que hace que el factor sí tenga un peso significativo en los resultados de los alumnos. Se justificarían, pues, esfuerzos para modificar esa situación, pero deberían ir acompañados de lo necesario para que los docentes puedan utilizar estrategias pedagógicas más productivas.



MIRANDO AL FUTURO

La elaboración del presente Informe GIP ha sido enormemente provechosa para los que en ella hemos colaborado. Primero, por los beneficios técnicos y científicos y los aprendizajes que nos ha proporcionado la colaboración. Segundo, por los datos que PISA ofrece para el conocimiento de nuestros sistemas educativos, que se hacen más relevantes cuando el punto de vista es, como en nuestro caso, el comparado. Tercero, y no menos importante, por lo que nos ha permitido aprender sobre la información que PISA (así como las otras evaluaciones nacionales e internacionales que conocemos) no nos ofrece de modo satisfactorio. Es fundamental seguir trabajando e investigando para que mejore PISA y aporte más luz sobre determinadas cuestiones.

Son muy ilustrativos los diferentes resultados educativos de las regiones o las comunidades autónomas españolas. En todos los casos, parece que los aspectos esenciales de los sistemas educativos que son comunes a dichas regiones, como el currículo básico o la formación inicial del profesorado, no permiten explicar dichas diferencias en los resultados.

Por otra parte, los contextos sociales económicos y culturales condicionan de modo destacado los rendimientos de los alumnos. Todas las líneas de regresión consideradas (de países y regiones) tienen pendiente positiva, es decir, los rendimientos mejoran con el estatus socioeconómico. Ahora bien, este no es determinante: en todos los países y regiones hay alumnos y escuelas de contextos modestos con muy buenos resultados, y viceversa. Por tanto, hay factores que deben explicar las diferencias de rendimiento, a veces muy notables, entre alumnos y escuelas de similares condiciones sociales, económicas y culturales, factores que deben estar asociados a las escuelas, los alumnos y las familias.

Esta constatación pone de manifiesto que se debe mejorar y complementar PISA y, en general, las evaluaciones externas de modo que puedan ofrecer más detallada y mejor información sobre la influencia de la organización y el funcionamiento de las escuelas, el trabajo de los equipos docentes y los procesos de aula en los resultados de los alumnos y, de modo relevante, el valor añadido que escuelas y equipos docentes ofrecen en los aprendizajes de sus alumnos.

No obstante, no es posible que las evaluaciones externas puedan resolver todos los interrogantes que la mejora de la educación plantea. PISA confirma que es imprescindible enriquecer el conocimiento de los sistemas educativos mediante el uso de medidas directas, internas y aplicadas en centros y aulas, con los profesores, cuantitativas y cualitativas, y con todos los medios precisos. Se trata de poner a disposición de programas ambiciosos de evaluación todo aquello que mejor puede explicar el éxito de alumnos y escuelas.

Finalmente, debemos resaltar que una de las lecciones más provechosas de PISA, de cara a las políticas y acciones de mejora, es que son de la mayor utilidad aquellas acciones concretas destinadas a los alumnos que requieren apoyo y especial dedicación: esas escuelas y esos alumnos que, perteneciendo a los contextos sociales, económicos y culturales más modestos obtienen excelentes resultados, son el mejor ejemplo de que en esos contextos se puede y se debe trabajar y que el fruto de ese trabajo específico puede ser muy superior al de declaraciones, políticas y recursos generales, no específicos.

En resumen, enumeramos a continuación algunos de los retos para el futuro que sugiere el análisis de los resultados de los países iberoamericanos en PISA 2006.

1. Deberían incorporarse a las evaluaciones externas los instrumentos que permitan mejorar el conocimiento y la influencia sobre los resultados de los alumnos de:
 - los procesos de aula y de escuela;
 - el funcionamiento de los equipos docentes y las estrategias individuales y colectivas de los profesores;
 - la organización escolar, la autonomía de la comunidad educativa y su corresponsabilidad en la enseñanza;



- la implicación de los distintos agentes educativos y, particularmente, de las familias;
 - la actitud de los alumnos y de las familias ante el aprendizaje.
2. Es primordial avanzar en la medida del valor añadido que escuelas y profesores son capaces de incorporar en los aprendizajes de sus alumnos.
 3. Se deberían afinar los instrumentos de medida de modo que permitan un análisis más preciso de las circunstancias más adversas y de los entornos económicos y sociales más diversos.
 4. Parece imprescindible añadir a las políticas generales de mejora, destinadas al conjunto de las escuelas y de los alumnos, políticas y acciones específicas destinadas a mejorar las circunstancias de escuelas concretas, y los entornos de aprendizaje de los alumnos que requieren apoyos y esfuerzos determinados.

Puede mencionarse, para terminar, un avance que ya ha sido tomado en cuenta para la aplicación de PISA 2009, y que se debió a una propuesta del GIP, el relativo a la inclusión de ítems de baja dificultad, en la forma de cuadernillos opcionales que pueden aplicar los países cuyos jóvenes de 15 años de edad han obtenido resultados muy por debajo de la media de la OCDE, como es el caso de los países latinoamericanos del GIP.

Dada la alta dificultad de la mayoría de los ítems utilizados en las aplicaciones de PISA de 2000 a 2006, en dichos países alrededor de la mitad de los jóvenes se ubicaron por debajo del Nivel 2 en todas las competencias medidas por PISA, lo que significa que no han desarrollado las competencias indispensables para desenvolverse con éxito en una sociedad avanzada.

Como se ha explicado ya, lo anterior constituye un problema serio que los sistemas educativos no pueden ignorar, pero para enfrentarlo es necesario tener más información sobre qué pueden hacer esos jóvenes, y no solo sobre qué no son capaces de hacer. Para ello es necesario que las pruebas de PISA cubran una gama más amplia de niveles de competencia, lo que se conseguirá con la opción introducida en 2009.

Conviene precisar que el optar por utilizar algunos cuadernillos con ítems de baja dificultad no impedirá que los resultados de los países que tomen esa decisión puedan compararse con los demás, ni tampoco se pondrá en riesgo la comparabilidad de los resultados en el tiempo.

La importancia de este avance de PISA es considerable, sobre todo si se tiene en cuenta que muchos de los países que se están incorporando a estas evaluaciones tienen niveles de desarrollo general y educativo inferiores a los que caracterizan, en promedio, a los miembros de la OCDE y a algunos países asiáticos o europeos que no pertenecen a esa organización.