

Informe PISA 2009

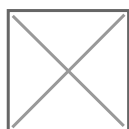
2011-02-10

Informe PISA 2009

A continuación presentamos la traducción al Español del Resumen Ejecutivo del informe PISA 2009, prueba en la que se evaluaron en lectura, matemáticas y ciencias a estudiantes de 75 países, ocho de ellos Latinoamericanos: Chile, Uruguay, México, Colombia, Brasil, Argentina, Panamá y Perú. Para cualquier persona que trabaje en el sector educativo o que se interese en la calidad de la educación, este informe es de lectura obligada.

A continuación presentamos la traducción al Español del Resumen Ejecutivo del informe PISA 2009, prueba en la que se evaluaron en lectura, matemáticas y ciencias a estudiantes de 75 países, ocho de ellos Latinoamericanos: Chile, Uruguay, México, Colombia, Brasil, Argentina, Panamá y Perú. Para cualquier persona que trabaje en el sector educativo o que se interese en la calidad de la educación, este informe es de lectura obligada.

INFORME PISA 2009



[PISA 2000](#) | [PISA 2003](#) | [PISA 2006](#) | [PISA 2009](#)

[PISA 2009 Estudiantes en Línea](#) | [PISA 2012](#) | [PISA 2015](#)

Descargue el resumen ejecutivo del [informe PISA 2009](#) en formato pdf

A continuación presentamos la traducción al Español del Resumen Ejecutivo del informe PISA 2009, prueba en la que se evaluó en lectura, matemáticas y ciencias naturales a estudiantes de 75 países, ocho de ellos latinoamericanos: Chile, Uruguay, México, Colombia, Brasil, Argentina, Panamá y Perú. Para cualquier persona que trabaje en el sector educativo o que se interese en la calidad de la educación, este informe es de lectura obligada.

**"Los procesos que no se evalúan, difícilmente se pueden mejorar". Este debe ser el principio rector que guíe cualquier evaluación, especialmente las escolares: ofrecer información que permita mejorar los procesos educativos. Las evaluaciones de los estudiantes son el pan de cada día en cualquier institución educativa; sin embargo, cuando se trata de evaluar sistemas escolares observando el desempeño de sus instituciones, docentes y estudiantes, algunos países no están dispuestos a dejarse evaluar por organizaciones internacionales. La mayoría de las veces porque los funcionarios y políticos no ven conveniente para el resultado de su gestión evaluar a sus estudiantes y comparar los resultados con los de otros países, tal como sucede con las evaluaciones internacionales como PISA o TIMMS*.*

Sin embargo, es la misma comunidad educativa, con la opinión pública y los padres de familia a la cabeza, la que está presionando a los gobiernos para que participen en este tipo de evaluaciones internacionales. De tal forma que la reacción negativa que generaban hace algunos años ha disminuido y, por el contrario, son muchas las voces que se levantan para aprobar y aplaudir la participación en tales pruebas, incluso, en los países que no salen tan bien librados como es el caso de Colombia, país sede de Eduteka.

Aun cuando un país no obtenga los mejores puntajes en una prueba internacional, gana mucho con su participación, pues dispone de un diagnóstico objetivo de su sistema educativo actual y puede proceder a implementar planes y políticas que sean más asertivas en el avance hacia la excelencia escolar.

Este es el caso de PISA, una prueba que además de evaluar a estudiantes de diferentes países en lectura, matemáticas y ciencias, correlaciona los resultados en estas áreas académicas con condiciones extra escolares de los estudiantes (proveniencia socio-económica, conformación familiar, hábitos de lectura en el hogar,

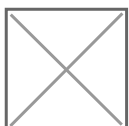
etc.). También correlaciona los resultados con condiciones del sistema escolar (salario de los maestros, número de estudiantes por aula, asignación de recursos económicos, infraestructura, etc.). Esto permite que los resultados de los estudiantes cobren nuevos significados cuando se los analiza a la luz de ciertas condiciones, que si bien no son de causa-efecto, si intentan explicar los resultados de manera más holística.

Tanto en la versión 2009 de PISA, como en la realizada en el año 2000, el énfasis estuvo en lectura. Por lo tanto, es posible hacer seguimiento al cambio en la competencia lectora de los estudiantes de los países que participaron en ambas oportunidades. El diseño de la prueba PISA no solo permite hacer comparaciones entre países en términos de los desempeños de sus estudiantes; también permite a cada país monitorear el comportamiento de sus desempeños a lo largo del tiempo ya que la prueba se realiza cada tres años con un énfasis diferente cada vez: lectura (2000, 2009, 2018), matemáticas (2003, 2012, 2021) o ciencias (2006, 2015, 2024).

EduTEKA.

Informe PISA 2009:

Resumen Ejecutivo



Este trabajo se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OECD. Por lo tanto, las opiniones expresadas y los argumentos empleados no reflejan necesariamente los puntos de vista oficiales de la Organización o de los gobiernos de sus países miembros.

Por favor, cite esta publicación de la siguiente forma:

OECD (2010), *Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo**

*(Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)

Los datos estadísticos para Israel fueron suministrados por las autoridades israelíes bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por la OECD no tiene ningún sesgo

referente al estatus de las Alturas de Golan, Jerusalem Oriental y los asentamientos Israelíes en la Banca Occidental, bajo los términos de la Ley Internacional.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE LA OECD PARA LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES (PISA)

PISA se enfoca en la capacidad de los jóvenes para usar su conocimiento y habilidades para enfrentar retos de la vida real. Esta orientación refleja un cambio en las metas y objetivos de los currículos mismos, en los que se nota cada vez más la preocupación por qué pueden hacer los estudiantes con lo aprendido en el colegio y no solamente si ellos –han aprendido contenidos curriculares específicos. Entre las características particulares de PISA se incluyen su:

- Orientación hacia una política que enfatiza las diferencias en los patrones de desempeño e identifica características comunes de estudiantes, sistemas educativos y colegios de alto rendimiento, enlazando datos sobre el aprendizaje con datos referentes a características de los estudiantes y a otros factores clave que moldean el aprendizaje dentro y fuera de la institución educativa.
- Concepto innovador de “alfabetismo”, que hace referencia tanto a la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos y habilidades en temas de áreas específicas como a su habilidad para analizar, razonar y comunicar efectivamente a medida que plantean, interpretan y solucionan problemas en una diversidad de situaciones.
- Importancia para el aprendizaje durante toda la vida, que va más allá de la evaluación de las competencias de los estudiantes en las asignaturas escolares, pidiéndoles que reporten su motivación para aprender, sus pensamientos sobre ellos mismos y sus estrategias de aprendizaje.
- Regularidad, que permite a los diferentes países monitorear su progreso en el alcance de objetivos de aprendizaje clave.

- Amplitud de cubrimiento geográfico y su naturaleza colaborativa que, en PISA 2009, involucró a 34 países miembros de la OECD, y 31 países y economías asociados.

Para conocer más sobre PISA y descargar nuestros datos y publicaciones, favor visitar nuestro web site: www.pisa.oecd.org

Para conocer más sobre la OECD, favor visitar: www.oecd.org

RESUMEN EJECUTIVO

- ¿QUÉ SABEN LOS ESTUDIANTES Y QUÉ PUEDEN HACER? DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS
- CÓMO SUPERAR EL ORIGEN SOCIAL: EQUIDAD EN LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE Y EN SUS RESULTADOS
- APRENDIENDO A APRENDER: COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES, ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS
- ¿QUÉ HACE EXISTOSAS A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS? RECURSOS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
- TENDENCIAS DEL APRENDIZAJE: CAMBIO EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DESDE EL AÑO 2000

¿QUÉ SABEN LOS ESTUDIANTES Y QUÉ PUEDEN HACER? DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES EN LECTURA, MATEMÁTICAS Y CIENCIAS

La concepción de PISA sobre el Alfabetismo en Lectura comprende todo el rango de situaciones en las que la gente lee, las diferentes formas en que se presentan los textos escritos y las diversas maneras en que los lectores se acercan a estos y los utilizan, desde la funcional y puntual, como encontrar una pieza particular de

información, hasta la profunda y de amplio alcance, como comprender otras maneras de entender, pensar y ser. La investigación muestra que este tipo de habilidades en alfabetismo lector son predictores más confiables del bienestar económico y social que el número de años de escolaridad o de educación continuada.

Corea y Finlandia son los países de la OECD de más alto desempeño, con puntajes de 539 y 536 respectivamente. Sin embargo, la economía asociada Shanghai-China los supera por un margen significativo con un puntaje de 556.

Los países o economías de alto desempeño en alfabetismo lector, incluyen Hong Kong-China (con un puntaje promedio de 533), Singapur (526), Canadá (524), Nueva Zelanda (521), Japón (520) y Australia (515). Holanda (508), Bélgica (506), Noruega (503), Estonia (501), Suiza (501), Polonia (500), Islandia (500), Liechtenstein (499), también tienen un desempeño superior al promedio de la OECD que es de 494 puntos; mientras que los Estados Unidos, Suecia, Alemania, Irlanda, Francia, Dinamarca, El Reino Unido, Hungría, Portugal, y la economía asociada China-Taipei tienen puntajes cercanos al promedio de la OECD.

El país de la OECD con el menor desempeño es México con un promedio de 425 puntos. Esto significa que la brecha entre los países de la OECD con mayor y menor desempeño es de 114 puntos, que equivale a más de dos años de escolaridad. Y la brecha entre los países o economías asociadas entre mayores y menores desempeños, es todavía mayor, con 242 puntos. Esto es más de 6 años de escolaridad formal, separando el desempeño promedio de Shanghai-China y Kirguistán (314).

Sin embargo, las diferencias **entre** los países representan solo una fracción de la variación total del desempeño de los estudiantes. Atender las necesidades educativas de esta población tan diversa y cerrar las brechas existentes observadas en el desempeño de los estudiantes continua siendo un reto tremendo para todos los países.

En 18 de los países participantes incluyendo México, Chile y Turquía, el nivel más alto de competencia lectora alcanzado por la mayoría de los estudiantes fue la línea de base del nivel 2.

Se considera el nivel 2 como la línea de base de la competencia en la que los estudiantes comienzan a demostrar sus habilidades lectoras que les permitirán una participación efectiva y productiva en la vida. Los Estudiantes que no alcanzan el Nivel 2, tienen dificultades encontrando información básica que cumpla con varias condiciones, hacer comparaciones o contrastes respecto a una única función, comprender qué significa una parte específica de un texto cuando la información de este no es tan evidente, o hacer conexiones entre el texto y el conocimiento externo con base en actitudes o experiencias personales.

La proporción de jóvenes de 15 años en esta situación tiene una variación grande entre los diferentes países que va desde menos de uno de cada 10 estudiantes en cuatro países y economías, a la mayoría de los estudiantes en diez países. Aún en el país promedio de la OECD, donde casi un estudiante de cada cinco no alcanza el nivel 2, abordar este bajo desempeño continua siendo un desafío mayor.

En el otro extremo del espectro de desempeño un promedio de 7.6 por ciento de los estudiantes alcanzan el Nivel 5, y en Singapur, Nueva Zelanda y Shanghai-China, el porcentaje es más del doble del promedio de la OECD.

Sin embargo, para algunos países desarrollar al menos un pequeño grupo de estudiantes de alto desempeño continúa siendo un anhelo: en 16 países, menos del 1% de los estudiantes alcanzan el nivel 5. Los estudiantes que están en este nivel están en capacidad de extraer información que exige al lector localizar y organizar varias piezas de información implícita, infiriendo cuál información del texto es la relevante. Pueden evaluar críticamente la información y construir hipótesis con base en conocimiento especializado, desarrollar una comprensión completa y detallada de un texto cuya forma y contenido no les es familiar, y entender conceptos que son contrarios a los esperados.

Los resultados de la evaluación de PISA 2009 muestran que fomentar el alto desempeño y luchar contra el bajo no necesariamente son excluyentes. Los países con el mayor desempeño general en habilidad lectora en PISA 2009, Finlandia y Corea, como también las economías asociadas Hong Kong-China y Shanghai-China, también tienen las menores variaciones en los puntajes de los estudiantes. Igualmente importante, Corea ha podido llevar su ya elevado desempeño en lectura a niveles

mayores, más que doblando el porcentaje de los estudiantes que llegaron al nivel 5 o mayor desde el año [2000](#).

Corea, con una media nacional de 546 puntos, fue el país de la OECD de mayor desempeño en las pruebas PISA 2009 de matemáticas. Los países y economías asociadas Shanghai-China, Singapur y Hong Kong-China, se ubicaron en los lugares primero, segundo y tercero respectivamente.

En la evaluación en matemáticas de PISA 2009 los países de la OECD Finlandia, Suiza, Japón, Canadá, Holanda, Nueva Zelanda, Bélgica, Australia, Alemania, Estonia, Islandia, Dinamarca, Eslovenia y los países y economías asociadas China-Taipei, Liechtenstein, y Macao-China también tuvieron desempeños en matemáticas significativamente por encima del promedio de la OECD.

Shanghai-China, Finlandia, Hong Kong-China y Singapur tienen los mayores desempeños en la evaluación de Ciencias de PISA 2009.

En Ciencias, Nueva Zelanda, Canadá, Estonia, Australia, Holanda, Alemania, Suiza, El Reino Unido, Eslovenia, Polonia, Irlanda y Bélgica, así como los países y economías asociadas China-Taipei, Liechtenstein y Macao-China también tuvieron desempeños significativamente superiores al promedio de la OECD.

Cerca del 14.6% de los estudiantes de Shanghai-China y 12.3% de los estudiantes en Singapur alcanzaron los mayores niveles de desempeño en las tres áreas que se evalúan.

Altos niveles de habilidad son críticos para la innovación y por esto son la clave para el crecimiento económico y el desarrollo social. En promedio, entre todos los países de la OECD, 16.3% de los estudiantes son de alto desempeño al menos en una de las áreas evaluadas: Ciencias, Matemáticas o Lectura. No obstante, solo el 4.1% de los estudiantes de 15 años tienen los más altos desempeños en las evaluaciones de estas tres áreas.

Las mujeres tienen mejor desempeño que los muchachos en habilidades de lectura en cada uno de los países participantes.

Durante buena parte del siglo XX las inquietudes sobre las diferencias de género en el desempeño educativo se enfocaron en desempeño inferior de las niñas; sin embargo, recientemente esto ha cambiado para mostrar que los muchachos tienen un menor desempeño en lectura. En la evaluación lectora de PISA 2009 las niñas se desempeñaron mejor que los muchachos en cada uno de los países participantes, por un porcentaje entre los países de las OECD de 39 puntos en el puntaje PISA, equivalentes a más de la mitad de un nivel de desempeño o a un año de escolaridad.

En promedio, entre los países de la OECD, los muchachos tuvieron un desempeño mejor que las niñas en matemáticas, correspondientes a 12 puntos, mientras que la diferencia de género en el desempeño en Ciencias tiende a ser muy pequeña tanto en términos absolutos como cuando se compara con brechas de género grandes en el desempeño lector, y la brecha de género más moderada en matemáticas. Los rangos de los estudiantes con mejores desempeños se llenan casi lo mismo con mujeres y con hombres. En promedio, entre los países de la OECD, el 4.4% de las niñas y el 3.8% de los muchachos están dentro de los de desempeño más alto en las tres áreas, y 15.6% de las niñas y 17.0% de los muchachos se ubican dentro de los de mayor desempeño al menos en una de estas áreas. Mientras la brecha de género entre los estudiantes con mejores desempeños es pequeña en Ciencias (1% de las niñas y 1.5% de los muchachos), es significativa en lectura (2.8% de las niñas y 0.5% de los muchachos) y en Matemáticas (3.4% de las niñas y 6.6% de los muchachos).

Países con niveles similares de prosperidad pueden producir resultados educativos muy diferentes.

El balance del desempeño en PISA en algunos de los países más ricos se ve muy diferente al de algunos de los países más pobres. En Lectura, por ejemplo, los 10 países que tienen la mayoría de sus estudiantes en el Nivel 1 o por debajo, todos en las partes más pobres del mundo, contrastan bruscamente en perfil con los 34 países de la OECD en los cuales, en promedio, una mayoría alcanza por lo menos el Nivel 3. Sin embargo, el hecho de que el país o economía con el mejor nivel desempeño en el 2009 es Shanghai-China que tiene un PIB per cápita [1] muy inferior al promedio de los países de la OECD pone de manifiesto que un ingreso nacional bajo no es necesariamente incompatible con un robusto desempeño educativo. Corea, que es el

país perteneciente a la OECD con mayor desempeño, también tiene un PIB per cápita por debajo del promedio de la OECD; así, mientras existe una correlación entre el PIB per cápita y el desempeño educativo esto predice solamente el 6% del promedio de las diferencias en el desempeño de los estudiantes entre los diferentes países. El otro 94% de las diferencias refleja el hecho de que dos países con niveles de prosperidad similares pueden producir resultados educativos muy diferentes. Estos resultados varían también cuando se modifican los niveles de inversión por estudiante, la pobreza relativa o el porcentaje de estudiantes en el PIB per cápita con antecedentes familiares de inmigración.

|

La tabla siguiente resume los datos más importantes del informe PISA 2009. Para cada país, muestra el puntaje promedio de los muchachos de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias, como también las subescalas utilizadas para medir, en mayor detalle, las habilidades lectores. Las casillas en azul claro indican los valores superiores al promedio de la OECD, las casillas en azul medio, indican los valores por debajo del promedio de la OECD. Las casillas en azul oscuro, indican valores que no son estadísticamente diferentes al promedio de la OECD.

|

imgbd/24/24-01/tabla1.gif

CÓMO SUPERAR EL ORIGEN SOCIAL:

EQUIDAD EN LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE Y EN SUS RESULTADOS

Los sistemas escolares de más alto desempeño ofrecen educación de alta calidad a todos sus estudiantes.

Canadá, Japón, Corea y las economías asociadas Hong Kong-China y Shanghai-China tienen niveles muy superiores de desempeño a la media de la OECD y sus estudiantes tienden a desempeñarse bien, independientemente de su propio origen o del colegio al que asisten. No solamente tienen una gran proporción de estudiantes desempeñándose en los más altos niveles en competencia lectora sino también relativamente pocos estudiantes en los bajos niveles de competencia.

Los estudiantes en desventaja pueden tener acceso a más maestros, pero no necesariamente a los mejores maestros.

Con excepción de Turquía, Eslovenia, Israel y los Estados Unidos, donde las Instituciones Educativas en desventaja socioeconómica tienden también a tener carencias en recursos básicos como una proporción adecuada entre estudiantes y personal educativo, los países de la OECD ponen por lo menos una cantidad igual, sino mayor, de docentes en los colegios con desventaja socioeconómica a la que sitúan en colegios sin esa desventaja. A pesar de este hecho, las instituciones educativas en desventaja todavía reportan grandes dificultades para atraer docentes calificados. En otras palabras, en los colegios en desventaja la cantidad de recursos no necesariamente se traduce en la calidad de estos pues en general estudiantes con mayores ventajas van a colegios que tienen una mayor proporción de docentes de tiempo completo, que tienen además grados universitarios avanzados. Los hallazgos de PISA sugieren que en términos de recursos de docentes, muchos estudiantes se enfrentan al doble problema de provenir de un medio en desventaja y de asistir a un colegio con recursos de más baja calidad. Muchos países muestran también una relación fuerte entre la proveniencia socioeconómica de los estudiantes y su éxito en el colegio y, en algunos de estos países, esas disparidades se magnifican por las grandes variaciones existentes en las condiciones socioeconómicas de proveniencia de sus estudiantes, esto es, en el origen de esta condición entre los compañeros de los estudiantes.

El entorno del hogar influencia el éxito educativo y, con frecuencia, la escolaridad parece reforzar sus efectos. Aunque un desempeño escolar pobre no se deriva automáticamente de condiciones socioeconómicas adversas, las condiciones socioeconómicas de estudiantes y colegios parecen tener influencia poderosa en el desempeño.

Las condiciones socioeconómicas adversas tienen muchas facetas que no pueden mejorarse solamente con políticas educativas y menos en el corto plazo. El nivel de escolaridad de los padres solo puede mejorar gradualmente y la riqueza promedio de las familias depende del desarrollo económico del país a largo plazo y de una cultura que promueva el ahorro individual. Sin embargo, aun cuando el entorno

socioeconómico mismo es difícil de cambiar, PISA muestra que algunos países tuvieron éxito en reducir su impacto en los resultados del aprendizaje.

Mientras la mayoría de los estudiantes con pobre desempeño en PISA provienen de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, algunos de sus pares, con condiciones similares, tuvieron en PISA muy buenos desempeños, demostrando que es posible superar las barreras socioeconómicas que lo afectan. Los estudiantes resilientes provienen del cuarto inferior de la distribución de entornos socioeconómicos en su país y obtuvieron puntajes que se situaron dentro de los del cuarto superior de todos los países con condiciones socio-económicas similares. En Finlandia, Japón, Turquía, Canadá y Portugal, y en Singapur, país asociado, entre el 39 y el 48% de los estudiantes en situación de desventaja socioeconómica, son resilientes. En Corea y la economía asociada Macao-China, 50 y 56% de los estudiantes en desventaja, pueden considerarse resilientes y ese porcentaje se eleva respectivamente al 72 y 76% en las economías asociadas de Hong Kong-China y Shanghai-China.

Entre los países de la OECD, un estudiante proveniente de un entorno socioeconómico aventajado (el 7% de la población), supera con creces, en 38 puntos, el desempeño de un estudiante proveniente de un entorno promedio; esto corresponde a lo que este ganaría educativamente en lectura, en un año. En Nueva Zelanda, Francia, el país asociado de Bulgaria y la economía asociada de Dubai (EAU), la brecha entre estudiantes con y sin desventajas corresponde a más de 50 puntos. En promedio, entre los países de la OECD, el 14% de la diferencia en el desempeño en lectura al interior del país, se asocia con diferencias en las condiciones de proveniencia del entorno del estudiante. En Hungría y los países asociados de Perú, Bulgaria y Uruguay, más del 20% de la diferencia en el desempeño se asocia a las condiciones del entorno de proveniencia de los estudiantes.

Independientemente de sus propias circunstancias socio-económicas, los estudiantes que van a colegios con personas que tienen ventajas socio-económicas, tienden a desempeñarse mejor que aquellos que van a colegios en los que sus compañeros tienen menos ventajas.

En la mayoría de los países de la OECD, el efecto del estatus económico, social y cultural de los colegios en el desempeño de los estudiantes, supera con creces el

efecto adverso del nivel socioeconómico del estudiante individual; y la magnitud de esta diferencia es impactante. En Japón, la República Checa, Alemania, Bélgica e Israel y los países asociados de Trinidad y Tobago y Liechtenstein, la brecha entre el desempeño de dos estudiantes con condiciones socio-económicas similares, uno de los cuales está en un colegio que tiene condiciones socio-económicas promedio y el otro que va a un colegio cuyas condiciones socio-económicas son muy buenas (ubicado entre el 16% superior del país), es equivalente, en promedio a más de 50 puntos; o sea, más que la ganancia educativa en un año.

Entre los estudiantes de primera generación de los países de la OECD, aquellos que nacieron fuera del país en que se evaluaron y que además, tienen padres nacidos en otros países, en promedio, obtuvieron puntajes inferiores en 52 puntos respecto a estudiantes sin estos antecedentes.

En Nueva Zelanda, Canadá y Suiza, entre el 20 y el 25% de los estudiantes son hijos de inmigrantes, esta proporción es aún mayor en Liechtenstein (30%), Hong Kong-China (39%), Luxemburgo (40%) y Catar (46%). En Macao-China y Dubai (EAU) este porcentaje es al menos de 70%. No existe una asociación positiva entre el tamaño de la población estudiantil inmigrante y el promedio de desempeño a nivel de país o economía; como tampoco existe una relación entre la proporción de estudiantes inmigrantes y las brechas en el desempeño entre estudiantes nativos e inmigrantes. Estos hallazgos contradicen la presunción de que los altos niveles de inmigración, inevitablemente bajarán la media del desempeño de los sistemas escolares.

Los estudiantes de colegios urbanos tienen niveles de desempeño mejores que los estudiantes en otros colegios, aún después de hacer ajustes por las diferencias en entornos socioeconómicos.

En Turquía, la República Eslovaca, Chile, México e Italia, así como en los países asociados de Perú, Túnez, Albania, Argentina y Rumania, la brecha en el desempeño entre estudiantes en los colegios urbanos y aquellos en las áreas rurales es de más de 45 puntos después ajustar las diferencias de sus entornos socioeconómicos. Esto corresponde a más de un año de educación entre los países de la OECD. Esta brecha es de 80 puntos o más, correspondientes a dos años de escolaridad, en Hungría y los países asociados de Bulgaria, Kirguistán y Panamá. Sin embargo, este patrón no se

observa en Bélgica, Finlandia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Israel, Holanda, Polonia, Suiza, el Reino Unido y los Estados Unidos.

En promedio en toda la OECD, 17% de los estudiantes provienen de familias con un solo padre y ellos obtienen puntajes inferiores en 5 puntos comparados con los estudiantes que provienen de otros tipos de familias, esto después de hacer ajustes por su condición socioeconómica.

Entre los países de la OECD, la brecha es particularmente grande en los Estados Unidos, donde después de hacer los ajustes socioeconómicos, las diferencias en desempeño entre los estudiantes provenientes de familias con un solo padre y aquellos con familias de otro tipo se sitúa en 23 puntos.

En Irlanda, Polonia y México esta brecha es de 13 puntos, y en Bélgica, Japón y Luxemburgo es de 10 puntos, el doble del promedio de los países de la OECD. Entre países y economías asociadas, los estudiantes provenientes de familias con un solo padre obtienen puntajes inferiores en 10 puntos si se comparan con sus compañeros que provienen de otros tipos de familias; esto después de hacer los ajustes socioeconómicos correspondientes.

Los padres que se comprometen activamente con la actividad lectora de sus hijos, tienen un impacto positivo en el desempeño lector de estos. Los estudiantes cuyos padres reportan que leyeron un libro con su hijos “todos los días o casi todos los días” o “una o dos veces a la semana” durante su primer año escolar obtuvieron mayores niveles de desempeño en PISA 2009 que aquellos estudiantes cuyos padres reportaron que no habían hecho esto “nunca o casi nunca” o “una o dos veces al mes”. En promedio, entre los 14 países que han recolectado información en estos temas, la diferencia es de 25 puntos, pero esta diferencia va desde 4 puntos en países asociados como Lituania, hasta 63 puntos en Nueva Zelanda. Además, los muchachos de 15 años cuyos padres polemizan sobre política o temas sociales una vez a la semana o más, obtuvieron 28 puntos más que aquellos cuyos padres no lo hacen o que hablan de este tipo de temas con menor frecuencia. Las ventajas en el desempeño fueron mayores en Italia con 42 puntos, y menores en la economía asociada Macao-China, pero esto se observa en todos los países.

|

La tabla siguiente presenta un resumen de los datos clave. Para cada país muestra el puntaje promedio en lectura entre los muchachos de 15 años y 7 medidas de equidad de PISA: i) y ii) dos medidas que se enfocan en aquellos que alcanzan la línea de base de competencia en PISA: la proporción de muchachos y niñas que tuvieron un puntaje por debajo del Nivel 2; iii) una medida de aquellos que superaron desventajas socioeconómicas y que tuvieron un mejor desempeño a pesar de sus débiles expectativas, la proporción de estudiantes resilientes; iv) y v) dos medidas sobre la relación existente entre los antecedentes de los estudiantes y su desempeño: el porcentaje de variación en el desempeño de estudiantes que se explica por sus antecedentes socioeconómicos y la inclinación de la pendiente socioeconómica, la brecha promedio en el desempeño entre estudiantes provenientes de diferentes entornos socioeconómicos; vi) y vii) dos medidas de igualdad en la distribución de los recursos educativos como cantidad y calidad de docentes. Para las primeras cinco medidas las casillas en fondo azul claro indican los valores de calidad o equidad que están por encima del promedio de la OECD. Las casillas que tienen fondo azul medio indican los valores de equidad que están por debajo del promedio de la OECD y las casillas en azul oscuro indican los valores que no tienen una diferencia estadística con el promedio de la OECD. En las últimas dos columnas, las casillas en azul claro indican que los colegios en desventaja, por lo general, tienen más o mejores recursos. Las casillas en azul medio indican que los colegios que tienen ventajas con mayor frecuencia tienen más o mejores recursos. Las celdas en azul oscuro indican valores en los que los colegios en desventaja y con ventajas tienen la misma posibilidad de tener más o mejores recursos. En estas dos últimas columnas los estimados en letra negrilla indican que hay una diferencia estadística respecto al promedio de la OECD.

|

imgbd/24/24-01/tabla2.gif

APRENDIENDO A APRENDER: COMPROMISO DEL ESTUDIANTE, ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS.

Los resultados de PISA muestran que el dominio de estrategias que ayudan a aprender, tales como métodos para recordar y entender o resumir textos y leer mucho, son esenciales si los estudiantes han de convertirse en lectores competentes. Practicar la lectura leyendo por gusto se asocia más claramente con mejores resultados si se acompaña con altos niveles de pensamiento crítico y aprendizaje estratégico. Entre los países de la OECD, los estudiantes poco conscientes sobre cuáles estrategias son más efectivas para entender, recordar y resumir información, son lectores menos competentes que aquellos con altos niveles de conciencia sobre estas estrategias; lo anterior independiente de sus hábitos de lectura.

En todos los países, los estudiantes que disfrutan la lectura tienen desempeños significativamente mejores que los estudiantes que no la disfrutan.

Ha habido mucho debate sobre qué tipo de lectura es el más efectivo para promover las habilidades lectoras y mejorar el desempeño en lectura. Los resultados de PISA sugieren que aunque los estudiantes que leen ficción por lo general consiguen puntajes más altos, son los estudiantes que leen una gran variedad de material los que tienen un desempeño particularmente bueno en lectura. Si se compara con no leer por gusto, leer ficción para divertirse parece asociarse positivamente con los puntajes altos en la evaluación de PISA 2009, mientras que leer historietas (comic books) se asocia con poco mejoramiento en la competencia lectora en algunos países y con un desempeño pobre general en lectura en otros. Además, los estudiantes que están ampliamente comprometidos en actividades lectoras en línea tales como leer e-mails, chatear en línea, leer noticias en línea, usar diccionarios o enciclopedias en línea, participar en grupos de discusión en línea, y hacer búsquedas de información en línea, por lo general son mejores lectores que los estudiantes que leen poco en línea.

En promedio entre los países de la OECD 37% de los estudiantes, y 45% o más en Australia, Holanda y Luxemburgo, reportan que ellos no leen nada por placer.

Casi en todos los países, los estudiantes que utilizan estrategias apropiadas para comprender y recordar lo que leen, tales como subrayar partes importantes del texto o discutir lo que leen con otras personas, tienen desempeños por lo menos 73 puntos

superiores en la evaluación de PISA; esto corresponde a un nivel completo de competencia y a casi dos años completos de escolaridad si se compara con estudiantes que utilizan muy poco estas estrategias. En Bélgica, Suiza y Austria, la cuarta parte de los estudiantes que utilizan más estas estrategias, obtuvieron puntajes de 110 puntos superiores en promedio que la cuarta parte de los estudiantes que las usan muy poco. Esto corresponde a una diferencia de más o menos uno y medio niveles de competencia o casi tres años de escolaridad formal.

En todos los países, los muchachos no sólo están menos inclinados que las niñas a decir que leen por disfrute, sino que también tienen hábitos diferentes de lectura cuando leen por placer.

La mayoría de los muchachos y las niñas que hicieron parte de PISA 2009 se sientan al lado en las mismas aulas de clase y trabajan con docentes similares. Sin embargo, PISA revela que en los países de la OECD, en promedio, los muchachos tienen un rezago de 39 puntos en lectura respecto a las niñas. El equivalente a un año escolar. PISA sugiere que las diferencias en la manera en que muchachos y niñas se acercan al aprendizaje y qué tanto se comprometen con la lectura explican la mayor parte de la brecha en el desempeño lector entre muchachos y niñas; esto es tan cierto que se puede predecir que esta brecha se estrecharía en 14 puntos si los muchachos se acercaran al aprendizaje de la manera tan positiva como lo hacen las niñas y, por más de 20 puntos, si ellos se comprometieran tanto con la lectura como lo hacen estas. Esto no quiere decir que si el compromiso y la conciencia de las estrategias de aprendizaje aumentan en esta cantidad en los muchachos este incremento se trasladará automáticamente a ganancias en los respectivos desempeños ya que PISA no mide causalidad. Pero como la mayoría de la brecha de género se explica porque los muchachos están menos comprometidos, y estudiantes menos comprometidos significa niveles de desempeño inferiores, entonces, los que establecen las políticas deberían enfocarse en maneras más efectivas para incrementar el interés de los muchachos en la lectura tanto en el colegio como en el hogar.

PISA también resalta que aunque las niñas tengan mejores desempeños lectores, disfruten más leyendo y sean más conscientes de estrategias efectivas para resumir información que los muchachos, la diferencia al interior de los géneros es mayor que

entre los géneros; es más, el tamaño de la brecha de género varía considerablemente entre países sugiriendo que los muchachos y las niñas no tienen diferencias inherentes de intereses y fortalezas académicas, sino que estas son más que todo adquiridas y socialmente inducidas. La mayor brecha de género en lectura no es ningún misterio: se puede atribuir a las diferencias que se han identificado en actitudes y comportamientos de los muchachos y las niñas.

Las niñas por lo general son más lectoras de ficción que los muchachos y también les gusta más leer revistas, sin embargo más del 65% de los muchachos leen los periódicos regularmente porque lo disfrutan y solamente el 59% de las niñas lo hacen. Aunque son relativamente pocos los estudiantes que dicen leer regularmente historietas, en promedio, entre los países de la OECD el 27% de los muchachos leen libros de historietas varias veces al mes o a la semana, mientras solo el 18% de las niñas lo hacen.

Los países de más alto desempeño son aquellos en que sus estudiantes por lo general saben cómo resumir información.

Entre los países de la OECD, la diferencia en desempeño lector entre estudiantes que saben más de las mejores estrategias para resumir información y aquellos que saben menos es de 107 puntos. Y los estudiantes que dicen que ellos inician el proceso de aprendizaje imaginando qué es lo que necesitan aprender, luego asegurándose que comprenden lo que leen, precisando qué conceptos no han entendido a cabalidad, tratando de recordar los puntos más importantes del texto y buscando cómo aclarar mejor la información cuando ellos no entienden algo que han leído, tienden a desempeñarse mejor en la escala lectora de PISA que aquellos que no lo hacen.

Mientras factores tales como predisposición, temperamento, presión de los pares y socialización pueden contribuir a que los muchachos estén menos interesados en leer que las niñas, ellos podrían ser estimulados para disfrutar leer más y para leer más por gusto.

Los resultados de PISA sugieren que los muchachos pueden sentirse estimulados para alcanzar a las niñas en el desempeño lector si tienen mayores niveles de motivación para leer y usan estrategias de aprendizaje más efectivas. En Finlandia, por ejemplo,

si los muchachos tuvieran la misma conciencia que las niñas acerca de las maneras más efectivas para resumir información compleja en sus lecturas, se podría predecir que sus puntajes de la evaluación en PISA aumentarían en 23 puntos. De manera similar, en la mayoría de los países participantes en PISA 2009 si los estudiantes con mayores desventajas socioeconómicas tuvieran los mismos niveles de conciencia que sus compañeros más aventajados respecto a estas estrategias, se predice que su desempeño en lectura sería 14 puntos más alto.

Entre los países de la OECD si los estudiantes con desventajas socioeconómicas fueran conscientes de las estrategias efectivas para resumir información como lo son los estudiantes aventajados, la brecha de desempeño entre estos dos grupos de estudiantes se estrecharía en 20%. La pobre competencia en lectura vista entre los muchachos con desventajas socioeconómicas es particularmente preocupante porque sin la habilidad para leer suficientemente bien a fin de participar completamente en la sociedad, estos estudiantes y sus futuras familias tendrán menos oportunidades para escapar al ciclo de de privación y pobreza. En promedio, en el área de la OECD los muchachos con desventajas socioeconómicas se predice que se desempeñarían mejor en lectura en 28 puntos si ellos tuvieran el mismo nivel de conciencia de estrategias efectivas para resumir como las tienen las niñas socioeconómicamente aventajadas, y ganarían 35 puntos si ellos disfrutaran la lectura tanto como lo hacen las niñas con ventajas socioeconómicas.

En años recientes la brecha de género en el compromiso con la lectura ha aumentado, así como lo ha hecho la brecha de género en el desempeño lector.

Cambiar las actitudes y comportamientos de los estudiantes puede ser mucho más difícil que proveer acceso equitativo a colegios y docentes de alta calidad, dos de los factores que explican el bajo desempeño de los estudiantes en desventaja socioeconómica, área en la que PISA muestra que en la década pasada algunos países han alcanzado progresos significativos.

|

El cuadro siguiente ofrece resultados seleccionados.

- La primera columna muestra la media de los resultados en lectura de los estudiantes.
- La segunda columna muestra el porcentaje de estudiantes que reportaron altos niveles de conciencia sobre estrategias de aprendizaje efectivas y que regularmente leen un amplio rango de materiales, incluyendo libros de ficción y no ficción o, por lo menos, periódicos y revistas, como actividad que disfrutan (considerados como lectores “de rango amplio y en profundidad” o “de rango estrecho y en profundidad”).
- La tercera columna muestra la diferencia de puntajes en lectura entre muchachos y niñas, con números negativos que indican ventaja para los muchachos y números positivos que indican ventaja para las niñas.
- La cuarta columna muestra la diferencia de género que tienen los lectores en el porcentaje de aquellos “de rango amplio y en profundidad” y los “de rango estrecho y en profundidad”.
- La quinta columna muestra la porción de la brecha de género que podría predecirse que se cerraría si los muchachos tuvieran el mismo nivel de disfrute de lectura que las niñas.
- La sexta columna muestra el número de puntos de diferencia entre el cuarto superior y el cuarto inferior de la distribución socioeconómica de los estudiantes.
- La séptima columna muestra la diferencia entre la cantidad de estudiantes ubicados en el cuarto superior y el cuarto inferior de la distribución socioeconómica que son lectores “de rango amplio y en profundidad” o “de rango estrecho y en profundidad”. Los números mayores indican una mayor cantidad de lectores que leen “de rango amplio y en profundidad” o “de rango estrecho y en profundidad” entre los estudiantes que tienen ventajas socioeconómicas.

- La última columna muestra la porción de la brecha socioeconómica en la competencia lectora que podría predecirse se cerraría si los estudiantes con desventajas socioeconómicas tuvieran el mismo nivel de conciencia de estrategias efectivas de lectura (estrategias para resumir) como la tienen los estudiantes con ventajas socioeconómicas.

Los valores que son mayores del porcentaje de la OECD se muestran en azul claro mientras que los valores que son menores que los porcentajes de la OECD se muestran en azul medio, y los valores que no tienen diferencia estadística con los porcentajes de la OECD se muestran en azul oscuro.

|

imgbd/24/24-01/tabla3.gif

¿QUÉ HACE EXITOSA A UNA INSTITUCION EDUCATIVA? RECURSOS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS.

Como la Institución Educativa es donde ocurre la mayoría del aprendizaje, lo que pasa en la institución tiene impacto directo en éste; a la vez, lo que pasa en ella está influenciado por los recursos, las políticas y prácticas aprobadas en los altos niveles administrativos del sistema de educación de un país.

Los sistemas escolares exitosos, aquellos con niveles de desempeño por encima del promedio y que muestran inequidades socioeconómicas por debajo del promedio, ofrecen a todos los estudiantes, independientemente de su condición socioeconómica, oportunidades similares para aprender.

Los sistemas que muestran alto desempeño y una distribución equitativa de los resultados del aprendizaje tienden a ser comprensivos, requiriendo que docentes y colegios acojan una población estudiantil diversa ofreciendo senderos educativos personalizados. En contraste, los sistemas escolares que suponen que los estudiantes tienen diferentes destinos con diferentes expectativas y diferenciación en términos de

cómo se ubican estos en los colegios, en las clases y en los grados escolares, por lo general muestran resultados menos equitativos, sin una ventaja en su desempeño general.

Las evaluaciones anteriores de PISA mostraban cómo esas expectativas se reflejaban en las percepciones de los estudiantes sobre su propio futuro educativo. Los resultados de esas diferencias pueden verse también en la distribución del desempeño de los estudiantes dentro de los países y en el impacto que la proveniencia socioeconómica tiene en los resultados del aprendizaje.

- En los países, y en las instituciones educativas de esos países, donde más estudiantes repiten años escolares, los resultados generales tienden a ser peores.
- En los países donde más estudiantes repiten años escolares, las diferencias socioeconómicas en desempeño tienden a ser mayores, sugiriendo que personas provenientes de los grupos socioeconómicos más bajos tienen mayor probabilidad de afectarse negativamente por la repetición de años.
- En los países donde los estudiantes de 15 años se dividen en diferentes modalidades en base a sus habilidades, el desempeño general no se mejora; y mientras más joven es el estudiante cuando esa selección de modalidad ocurre, mayores son las diferencias en el desempeño de este a los 15 años, afectadas por su proveniencia socioeconómica sin que haya mejorado su desempeño general.
- En los sistemas escolares en los que es más común transferir estudiantes deficientes o con problemas de comportamiento, tanto el desempeño como la equidad tienen a bajar. Las instituciones educativas que usan más la transferencia tienen también peores desempeños en algunos países.

Estas asociaciones explican una cantidad sustancial de las diferencias en resultados de los sistemas educativos. Por ejemplo, la frecuencia con que los estudiantes se

transfieren de una institución a otra se relaciona con un tercio de la variación del desempeño del país. Esto no significa necesariamente que si se cambian las políticas de transferencia una tercera parte de las diferencias del país en competencia lectora desaparecerían, pues PISA no mide causa-efecto. Transferir alumnos con bajo desempeño puede ser en parte un síntoma, y no la causa, de instituciones educativas y sistemas escolares que no producen resultados satisfactorios, especialmente para los estudiantes de bajo desempeño. Vale la pena anotar que las instituciones educativas que tienen menores niveles de transferencia tienden a tener mayor autonomía y otras maneras y estrategias para enfrentar estos retos. El conjunto de resultados listados arriba sugieren que, por lo general, los sistemas educativos que buscan atender las diferentes necesidades de los estudiantes mediante mayores niveles de diferenciación en las instituciones, en los grados escolares y en las clases, no han logrado producir resultados generales mejores y, en algunos aspectos, tienen resultados menores al promedio y socialmente más inequitativos.

La mayor parte de los sistemas educativos exitosos confieren mayor autonomía a las instituciones educativas para el diseño curricular y para establecer las políticas de evaluación; pero estos sistemas educativos no necesariamente permiten a las instituciones competir por la matrícula.

El incentivo para producir buenos resultados para todos los estudiantes no es solo un tema de cómo se define el cuerpo estudiantil de una institución. Depende también de las maneras como a las instituciones educativas se les exige responsabilidad por sus resultados y qué tipo de autonomía se les permite tener, y de qué manera lo anterior puede influir en su desempeño. PISA ha estudiado la rendición de cuentas tanto en términos de información que se publica sobre el desempeño como en términos del uso que se le da a esta información, si por las autoridades administrativas mediante sistemas de estímulo o control, o por los padres de familia, por ejemplo, mediante escogencia de institución educativa. Por lo tanto, los temas de autonomía, evaluación, gobernabilidad y escogencia, interactúan para proveer un marco de referencia en el cual a las instituciones educativas se les dan incentivos y capacidad para mejorar.

PISA 2009 encontró que:

- En países en los que las instituciones educativas tienen mayor autonomía sobre lo que enseñan y como evalúan a los estudiantes, éstos tienden a tener mejores desempeños.
- En los países donde las instituciones educativas rinden cuentas de sus resultados haciendo públicos los datos de sus logros, las instituciones que tienen mayor autonomía para distribuir sus recursos tienden a ser mejores que aquellas que tienen menos autonomía. Sin embargo, en países donde no hay tal rendición de cuentas, ocurre lo contrario.
- Los países que generan ambientes más competitivos, en los que muchas instituciones educativas compiten por los estudiantes, no producen sistemáticamente mejores resultados.
- En muchos países, las instituciones educativas que más compiten por estudiantes tienden a tener desempeños más altos, pero esto puede atribuirse por lo general al estatus socioeconómico más alto de los estudiantes en esos colegios. Los padres de familia con estatus socioeconómicos más altos tienden a tomar en consideración el desempeño académico al escoger los colegios .
- En los países donde existen exámenes externos basados en estándares, los estudiantes tienden a tener mejores desempeños generales; pero no existe una relación clara entre los desempeños escolares y el uso de exámenes estandarizados o la publicación de los resultados de estos. Sin embargo, las diferencias en desempeño entre instituciones educativas que tienen estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos son, en promedio, más bajas en países que usan pruebas estandarizadas.

Después de hacer las correcciones socioeconómicas y demográficas en los perfiles de estudiantes e instituciones educativas, los estudiantes en países de la OECD que atienden instituciones privadas muestran desempeños similares a los de estudiantes enrolados en instituciones públicas.

En promedio, los padres de familias con desventajas socioeconómicas tienden, por 13 puntos porcentuales más que los padres en condiciones socioeconómicamente ventajosas, a expresar que el “bajo costo” y “las ayudas financieras” son un determinante importante cuando escogen un colegio para sus hijos. Si los muchachos de proveniencia socioeconómica desventajosa no pueden ir a instituciones educativas de alto desempeño por problemas financieros, entonces los sistemas educativos que ofrecen a los padres más alternativas de colegios para sus hijos necesariamente serán menos efectivos en mejorar el desempeño de todos los estudiantes.

Los sistemas escolares exitosos tienden a priorizar la remuneración de los docentes más que el tamaño del grupo de estudiantes en el salón de clase.

Los sistemas escolares difieren en la cantidad de recursos de tiempo, humanos, materiales y financieros que invierten en la educación. De igual importancia, los sistemas educativos varían también en cómo se invierten esos recursos:

- Al nivel del sistema educativo y descontando el nivel del ingreso nacional, PISA muestra que los salarios más altos para los docentes, pero no el menor tamaño de las clases, se asocian con mejores resultados de los estudiantes. Los salarios de los docentes se relacionan con el tamaño de las clases en que, cuando los niveles de gasto son similares, los sistemas educativos frecuentemente hacen ajustes entre clases de menor tamaño y mayores salarios para los docentes. Los hallazgos de PISA sugieren que los sistemas que priorizan mejores salarios para los docentes en lugar de menores tamaños de clase tienden a desempeñarse mejor, lo que coincide con [resultados de investigaciones](#) que muestran que mejorar la calidad de los docentes es una ruta mucho más efectiva para mejorar los resultados de los estudiantes que disminuir el número de estudiantes en las clases [2].
- Dentro de los países, las instituciones educativas con mejores recursos tienden a tener mejores desempeños solamente si también tienden a tener un mayor número de estudiantes socioeconómicamente aventajados. Algunos países muestran una relación fuerte entre los recursos escolares y la proveniencia

socioeconómica y demográfica de sus estudiantes, lo que indica que los recursos se distribuyen de manera inequitativa de acuerdo con los perfiles socioeconómicos y demográficos de las instituciones educativas.

- En otros aspectos, la ausencia generalizada de una relación entre recursos y resultados no muestra que los recursos no sean importantes, sino que su nivel no tiene un impacto sistemático dentro del rango de prevalencia. Si la mayoría o todas las instituciones educativas tienen el mínimo de recursos requeridos para permitir una docencia efectiva, recursos materiales adicionales pueden tener poco impacto en sus resultados.

En más de la mitad de los países de la OECD, más del 94% de todos los estudiantes de 15 años reportaron haber asistido a preescolar al menos por algún tiempo.

Los estudiantes que asistieron a preescolar tienden a desempeñarse mejor que los que no lo hicieron. Esta ventaja es mayor en sistemas escolares donde la educación preescolar dura más tiempo, donde hay relaciones menores de niños por docente en ese nivel, y donde hay mayor inversión pública por niño en este nivel educativo. Entre todos los países participantes, los sistemas educativos con una mayor proporción de estudiantes que tuvieron educación preescolar tienden a desempeñarse mejor.

Las instituciones educativas con mejor ambiente disciplinario, comportamiento más positivo de los docentes y mejor relación entre docentes y estudiantes tienden a alcanzar mejores puntajes en lectura.

Entre los países de la OECD, el 81% de los estudiantes reportan que ellos sienten que pueden trabajar bien en clase la mayoría del tiempo; 71% reportan que ellos nunca, o sólo en algunas clases, sienten que los otros estudiantes no escuchan; y el 72% dice que sus profesores nunca, o solamente en algunas clases, tienen que esperar un tiempo largo antes que sus estudiantes estén listos para aprender.

Mientras tanto, 28% de los estudiantes de los países de la OECD están enrolados en instituciones educativas cuyos rectores reportan que la resistencia de su cuerpo docente al cambio afecta negativamente a sus estudiantes o que las necesidades de

estos no se atienden; 23% van a instituciones educativas cuyos directores reportan que los docentes no estimulan a sus estudiantes; 22% van a colegios cuyos rectores piensan que el aprendizaje está afectado negativamente por las bajas expectativas de los docentes; y 17% de los estudiantes van a colegios cuyos rectores dicen que el ausentismo de los docentes perjudica el aprendizaje.

imgbd/24/24-01/tabla4a.gif

imgbd/24/24-01/tabla4b.gif

TENDENCIAS EN EL APRENDIZAJE: CAMBIO EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES DESDE EL AÑO 2000.

El diseño de la prueba PISA no sólo permite hacer comparaciones entre ubicaciones de los países en términos de sus desempeños en el aprendizaje; también permite a cada país monitorear los cambios de esos desempeños en el tiempo. Estos cambios indican qué tan exitosos han sido los sistemas educativos en desarrollar conocimiento y habilidades en los jóvenes de 15 años.

En efecto, algunos países han visto mejoras impresionantes en su desempeño durante la década pasada, algunas veces excediendo el equivalente a un año escolar de progreso para toda la población escolar de 15 años. Algunos de estos países han hecho progresos a partir de niveles de desempeño comparativamente bajos, mientras que otros han avanzado más allá de los altos niveles que ya tenían. Todos los países que buscan mejorar sus resultados pueden sentirse estimulados, y aprender algunas lecciones, de aquellos que han tenido éxito en lograrlo en un periodo de tiempo relativamente corto.

Los cambios en el desempeño de los estudiantes en el tiempo prueban que la competencia de un país en lectura no es inamovible. Tanto en términos absolutos como relativos, los resultados educativos pueden mejorar y no pueden mirarse como parte de una diferencia cultural establecida entre países o como algo inevitable asociado con el estado de desarrollo económico de cada país.

Puesto que tanto [PISA 2000](#) como PISA 2009 se enfocaron en la lectura, es posible hacer seguimiento acerca de la manera como la competencia lectora de los

estudiantes cambió en ese periodo. Entre los 26 países de la OECD que obtuvieron resultados comparables en ambas evaluaciones, Chile, Israel, Polonia, Portugal, Corea, Hungría y Alemania, así como los países asociados Perú, Albania, Indonesia, Letonia, Liechtenstein y Brasil, todos mejoraron su desempeño lector entre el 2000 y el 2009; mientras que este desempeño declinó en Irlanda, Suecia, República Checa y Australia.

Entre el 2000 y el 2009 el porcentaje de estudiantes de bajo desempeño en Chile cayó por más de 17 puntos porcentuales mientras que la cantidad de estudiantes con alto desempeño en Corea creció por más de 7 puntos porcentuales.

En muchos países la mejora en los resultados se concentró principalmente en la parte inferior de la distribución de desempeño, señalando progreso hacia una mayor equidad en los resultados del aprendizaje. Entre los países de la OECD, la variación del desempeño por estudiante cayó en un 3%. En promedio entre los 26 países de la OECD con datos comparables para ambas evaluaciones, 18% de los estudiantes se desempeñaron por debajo de la línea de base de competencia Nivel 2 en el 2009, mientras que el 19% lo hizo en el 2000. Entre países en los que entre el 40% y el 60% de los estudiantes se desempeñaron por debajo del Nivel 2 en el 2000, Chile redujo en gran parte esa proporción y México y el país asociado de Brasil mostraron también importantes disminuciones en su cantidad de estudiantes con bajo desempeño. Entre países en los que la proporción de estudiantes que se desempeñaron en el 2000 por debajo del nivel 2 era menor al 40%, pero todavía mayor al porcentaje de la OECD del 19%, el país asociado Letonia, redujo la proporción en 13 puntos porcentuales, mientras Portugal, Polonia, Hungría, Alemania, Suiza y el país asociado de Liechtenstein redujeron menos esa diferencia. En Dinamarca el porcentaje de estudiantes por debajo del Nivel 2, cayó todavía más, para situarse por debajo del nivel promedio.

La proporción de estudiantes de alto desempeño (aquellos que alcanzaron los niveles de competencia 5 o 6 en lectura) aumentaron en Japón, Corea y la economía asociada Hong Kong-China, de tal manera que estos países tienen ahora la mayor proporción de estudiantes de alto desempeño entre los países participantes en la evaluación del 2009. Varios países que tuvieron proporciones de estudiantes de alto desempeño

superiores al promedio en el 2000 vieron reducir esas proporciones en 2009. Se destaca entre éstos Irlanda, donde la proporción de estudiantes de alto desempeño cayó del 14 al 7%, cifra que está por debajo del promedio de la OECD.

Entre el 2000 y el 2009, Polonia, Portugal, Alemania, Suiza, y los países asociados de Letonia y Liechtenstein, mejoraron el resultado de sus estudiantes con bajo desempeño. Corea, Israel y el país asociado de Brasil, aumentaron el desempeño de sus estudiantes más avanzados, mientras mantuvieron el nivel de desempeño de sus estudiantes menos avanzados. Chile y los países asociados de Indonesia, Albania y Perú mostraron mejoras en la competencia lectora entre sus estudiantes de todos los niveles de desempeño.

En promedio, los países de la OECD estrecharon la brecha en puntajes entre sus estudiantes de más alto y más bajo desempeño entre el 2000 y el 2009; algunos también mejoraron su desempeño general. En Chile, Alemania, Hungría, Polonia, Portugal y los países asociados de Indonesia, Letonia y Liechtenstein, el desempeño general mejoró mientras que su variación decreció. En muchos casos, esto fue consecuencia de mejoras entre sus estudiantes de bajo desempeño.

La brecha de género en competencia lectora no se estrechó en ningún país entre el 2000 y el 2009.

La brecha de género en competencia lectora aumentó en Israel, Corea, Portugal, Francia, Suiza y en los países y economías asociadas de Rumania, Hong Kong-China, Indonesia y Brasil entre el 2000 y el 2009. El hecho de que las niñas aventajen a los muchachos en lectura es más evidente entre el grupo de niñas y muchachos que se desempeñan por debajo de las líneas básicas de competencia Nivel 2. Entre los países de la OECD, 24% de los varones se desempeñaron por debajo del Nivel 2, comparados con solo el 12% de las niñas. La proporción de niñas que se desempeñaron por debajo de este nivel decreció en 2 puntos porcentuales entre el 2000 y el 2009, mientras que el comportamiento de los muchachos con bajo desempeño no cambió durante este periodo.

En toda el área de la OECD, el porcentaje de estudiantes provenientes de familias inmigrantes aumentó en un promedio de 2 puntos porcentuales entre el 2000 y el

2009. La brecha de desempeño entre estudiantes con y sin antecedentes de inmigración permaneció casi igual durante este periodo. Sin embargo, algunos países anotaron grandes reducciones en las ventajas en desempeño de estudiantes sin antecedentes de inmigración. En Bélgica, Suiza y Alemania, la brecha se redujo entre 28 y 38 puntos debido a la mejoría en la competencia lectora entre estudiantes con antecedentes de inmigración. Sin embargo la brecha es todavía relativamente amplia en estos países.

Para los países de la OECD, el desempeño general en matemáticas no cambió entre el 2003 y el 2009, como tampoco lo hizo el desempeño en ciencias entre el 2006 y el 2009.

Los estudiantes de México, Turquía, Grecia, Portugal, Italia, Alemania y los países asociados de Brasil y Túnez mejoraron considerablemente sus puntajes en matemáticas, mientras que los estudiantes en la República Checa, Irlanda, Suecia, Francia, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Australia e Islandia, vieron declinar su desempeño. En promedio, entre los 28 países de la OECD con resultados comparables en las evaluaciones del 2003 y el 2009, la proporción de estudiantes por debajo del Nivel 2 de desempeño permaneció prácticamente similar durante ese periodo, con un decrecimiento leve del 21.6% al 20.8%. Entre los países de la OECD en los cuales más de la mitad de los estudiantes se desempeñaron por debajo del Nivel 2 de competencia matemática en 2003, México estrechó esta proporción en 15 puntos porcentuales, del 66% al 51% para el 2009, mientras Turquía redujo la suya del 52% al 42% durante este mismo periodo. Entre tanto, el porcentaje de estudiantes de más alto desempeño en matemáticas en esos 28 países de la OECD decreció ligeramente del 14.7% en el 2003 al 13.4% en el 2009. Portugal mostró el mayor crecimiento, 4 puntos porcentuales dentro de los estudiantes de más alto desempeño en matemáticas.

En Ciencias, 11 de los 56 países que participaron tanto en las evaluaciones de 2006 como de 2009 mostraron mejoras en el desempeño de sus estudiantes. Turquía, por ejemplo, en solo tres años, marcó 30 puntos de incremento, casi la mitad de un nivel de competencia. Turquía también redujo el porcentaje de estudiantes por debajo del Nivel 2 de competencia en Ciencias en casi 17 puntos porcentuales, del 47% al 30%.

Portugal, Chile, los Estados Unidos, Noruega, Corea e Italia redujeron la cantidad de estudiantes con bajo desempeño en Ciencias alrededor de 5 puntos porcentuales o más, como también lo hicieron los países asociados de Catar, Túnez, Brasil y Colombia. El desempeño en Ciencias declinó considerablemente en 5 países.

En promedio, entre los países de la OECD, el porcentaje de estudiantes que reportan leer por placer diariamente cayó en 5 puntos porcentuales.

El disfrute de la lectura parece haberse deteriorado, especialmente entre los muchachos, señalando el reto para las instituciones educativas de comprometer a los estudiantes en actividades de lectura que muchachos de 15 años encuentren relevantes e interesantes. En promedio, entre los países de la OECD, el porcentaje de estudiantes que dicen leer por placer cada día cayó del 69% en el 2000 al 64% en el 2009. Por otra parte, los cambios en las relaciones entre estudiantes y profesores y en el ambiente en el aula escolar han sido por lo general favorables o, por lo menos, no se han deteriorado como muchos lo esperaban. En general, los estudiantes ahora confían más en que obtendrán ayuda de sus maestros. Entre los 26 países de la OECD que participaron en ambas evaluaciones, 74% de los estudiantes en el 2000 estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones “Si yo necesito ayuda extra la voy a recibir de mis maestros” o “La mayoría de mis maestros me tratan bien”, mientras en el 2009, 79% de los estudiantes estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con estas afirmaciones. En general, los aspectos concernientes a la disciplina en el aula también han mejorado. No hay por lo tanto evidencia que justifique la percepción de que los estudiantes cada vez están más desinteresados del colegio.

imgbd/24/24-01/tabla5.gif

NOTAS DEL TRADUCTOR:

[1] PIB per cápita se refiere al Producto Interno Bruto per cápita.

[2] Se recomienda leer el informe de McKinsey & Company [¿Cómo continúan mejorando los mejores sistemas educativos del mundo?](#) La reconocida consultora McKinsey & Company difundió un estudio internacional con el que busca responder las preguntas surgidas con su primer informe del año 2007. En este segundo informe

analiza 20 sistemas educativos que continúan mejorando y resalta los factores clave que tienen en común, que les han permitido hacerlo y que podrían replicarse en otros países. Cabe destacar que los estudios presentados por McKinsey & Company sobre este tema constituyen punto de referencia obligado para analizar la eficacia de sistemas educativos.

CRÉDITOS:

Traducción de EDUTEKA del Resumen Ejecutivo del Informe Pisa 2009, publicado (en inglés, en formato PDF, 1.0MB) por [OECD/PISA](#).

Por favor, cite esta publicación de la siguiente forma:

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) - 2010,
Resultados PISA 2009: Resumen Ejecutivo.

*Publicación de este documento en EDUTEKA: Febrero 01 de 2011.

Última modificación de este documento: Febrero 01 de 2011.*