



PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES

PISA PARA EL DESARROLLO

Resultados en Foco





En las últimas dos décadas, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE, PISA, se ha convertido en la principal referencia mundial para evaluar la calidad, la equidad y la eficiencia de los sistemas escolares. Al identificar las características de los sistemas educativos de alto rendimiento y aquellos en vías de mejorar, PISA permite a los gobiernos y educadores identificar políticas efectivas que se puedan adaptar a sus contextos locales. El sistema de las Naciones Unidas está utilizando PISA como una importante fuente de datos para monitorear el progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (SDGs) establecidos por la comunidad internacional como el plan para lograr un futuro mejor y más sostenible para todos.

PISA para el Desarrollo (PISA-D), la última evaluación de PISA de la OCDE, se centra en hacer que PISA sea más accesible y relevante para los países de ingresos bajos a medios. Hemos mejorado nuestros instrumentos PISA para que se centren en el rango de rendimiento de los estudiantes en estos países. También hemos recopilado información de antecedentes para captar cómo aprenden los estudiantes, enseñan los maestros y funcionan las escuelas en estos contextos. PISA-D también ha ayudado a los países participantes a desarrollar su capacidad para gestionar evaluaciones a gran escala y hacer uso de los resultados en apoyo del diálogo sobre políticas nacionales y la formulación de políticas educativas.

Los países que participan en PISA-D han demostrado un gran coraje al compararse a sí mismos a nivel mundial, así como un firme compromiso para comprender los resultados. Todos ellos han alcanzado los estándares de calidad técnica para la implementación de la encuesta que habíamos establecido para los sistemas educativos más avanzados. Algunos incluso han logrado resultados mucho mejores de lo que sugeriría el nivel de recursos que pueden permitirse invertir en educación.

Este folleto destaca algunos de los resultados de PISA-D en siete países participantes de África, América Latina y Asia. Destaca los importantes desafíos educativos que deberán enfrentar estos países: solo alrededor del 23% de los estudiantes en los países PISA-D alcanzan al menos el nivel mínimo de competencia en lectura, en comparación con el promedio de la OCDE de 80%. Los resultados de PISA-D también nos dicen qué es posible en la educación en los países participantes y resaltan algunos de los factores que pueden conducir a mejores resultados, tales como: eliminar

la repetición de grado, particularmente entre los niños, garantizar un tiempo de aprendizaje de calidad y asignar recursos de manera más equitativa.

En la OCDE, hemos aprendido mucho del ejercicio PISA-D. Específicamente, los países PISA-D nos han ayudado a aumentar la resolución y relevancia de los instrumentos PISA para los países con bajo desempeño en los países de la OCDE. De manera más general, todos los países en PISA se han beneficiado de la oportunidad que brinda PISA-D para incluir una mayor diversidad de políticas y prácticas, enriqueciendo los análisis al tener una mayor variedad de puntos de comparación y también aumentando las oportunidades de aprendizaje entre pares.

Ya hemos integrado los resultados de PISA-D en la evaluación principal de PISA. Esto ayudó a la OCDE a incorporar un número creciente de participantes en la evaluación y a ofrecer a los participantes existentes una gama más amplia de beneficios, como la creación de capacidad para el análisis de datos y la presentación de informes y la inclusión de jóvenes que no asisten a la escuela.

Los sistemas educativos de los países PISA-D, y en general de los países de ingresos bajos a medios, tienen el potencial de garantizar que todos sus niños, niñas y jóvenes alcancen al menos niveles mínimos de competencia en habilidades básicas, como alfabetización y aritmética. No tenemos tiempo que perder para garantizar que estos sistemas se comprometan a proporcionar la mejor educación posible. La OCDE está lista para apoyar a los países PISA-D en sus esfuerzos por lograr mejores políticas educativas para una vida mejor.



A handwritten signature in black ink, which appears to be 'Angel Gurría'.

Angel Gurría
Secretario General de la OCDE

¿Qué es PISA y PISA para el Desarrollo?

“¿Qué es importante que los ciudadanos sepan y puedan hacer?” En respuesta a esa pregunta y a la necesidad de pruebas comparables a nivel internacional sobre el rendimiento de los estudiantes, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lanzó la encuesta trienal de estudiantes en todo el mundo conocido como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, o PISA. PISA evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años, cerca del final de su educación obligatoria, han adquirido conocimientos y habilidades clave que son esenciales para la participación plena en las sociedades modernas. La evaluación se centra en las asignaturas básicas de lectura, matemáticas y ciencias. La evaluación no solo determina si los estudiantes pueden reproducir el conocimiento; también examina qué tan bien los estudiantes pueden extrapolar lo aprendido y aplicar ese conocimiento en entornos desconocidos, tanto dentro como fuera de la escuela. Este enfoque refleja el hecho de que las economías modernas recompensan a las personas no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben.

Sobre la base de la experiencia de trabajar con países de ingresos medios en PISA desde 2000, y en un esfuerzo por responder a la demanda emergente de PISA para atender a una gama más amplia de países, la OCDE lanzó la iniciativa PISA para el Desarrollo (PISA-D) en 2014. Este proyecto piloto único, que abarca seis años, tiene como objetivo hacer que la evaluación sea más accesible y relevante para los países de ingresos bajos a medios. Para cumplir sus objetivos, el proyecto:

- proporciona una definición más detallada del desempeño de los estudiantes en el extremo inferior de las escalas PISA
- captura una gama más amplia de contextos sociales y económicos
- incorpora una evaluación de los niños de 14 a 16 años que no asisten a la escuela
- crea capacidad en los países participantes para gestionar y utilizar los resultados de evaluaciones a gran escala
- apoya el seguimiento y el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible para la educación (SDG4).

Siete países participaron en la implementación escolar de PISA-D: Camboya, Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Senegal y Zambia.¹ Una de las principales razones de su participación es el deseo de los responsables de las políticas de entender por qué los estudiantes en sus países alcanzan ciertos niveles de desempeño. Los resultados de la evaluación brinda a los encargados de formular políticas, datos y pruebas que se pueden usar para determinar qué pueden hacer para mejorar sus sistemas educativos y, en última instancia, garantizar que sus estudiantes adquieran las habilidades necesarias para tener éxito en la escuela y en la vida.

Este folleto refleja los resultados de la evaluación en la escuela para PISA-D. Los datos de jóvenes fuera de la escuela se recopilaron después de los de la evaluación en la escuela y se informarán en una fecha posterior.



1. Bhután también participó en la implementación escolar de PISA-D, pero el país se unió al proyecto PISA-D más tarde que los otros países y solo realizó la prueba cognitiva. Como Bhután no recopiló datos contextuales a través de los cuestionarios de antecedentes para estudiantes, maestros y directores de escuelas, el país no tiene el conjunto de datos completo que tienen los otros países; por lo tanto, Bhután no está incluido en los promedios de PISA-D observados en esta publicación.

Características clave de PISA-D

Contenido

La encuesta escolar PISA-D evaluó a los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias; cada dominio fue tratado igualmente en la evaluación.

Estudiantes participantes

Alrededor de 37 000 estudiantes completaron la evaluación basada en la escuela, representando a un millón de estudiantes de 15 años (en el grado 7 o superior) en las escuelas de los siete países participantes: Camboya, Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Senegal y Zambia.

La Evaluación

- Se utilizaron pruebas basadas en papel, con evaluaciones que duraron un total de dos horas para cada estudiante.
- Los ítems fueron una mezcla de preguntas de opción múltiple y

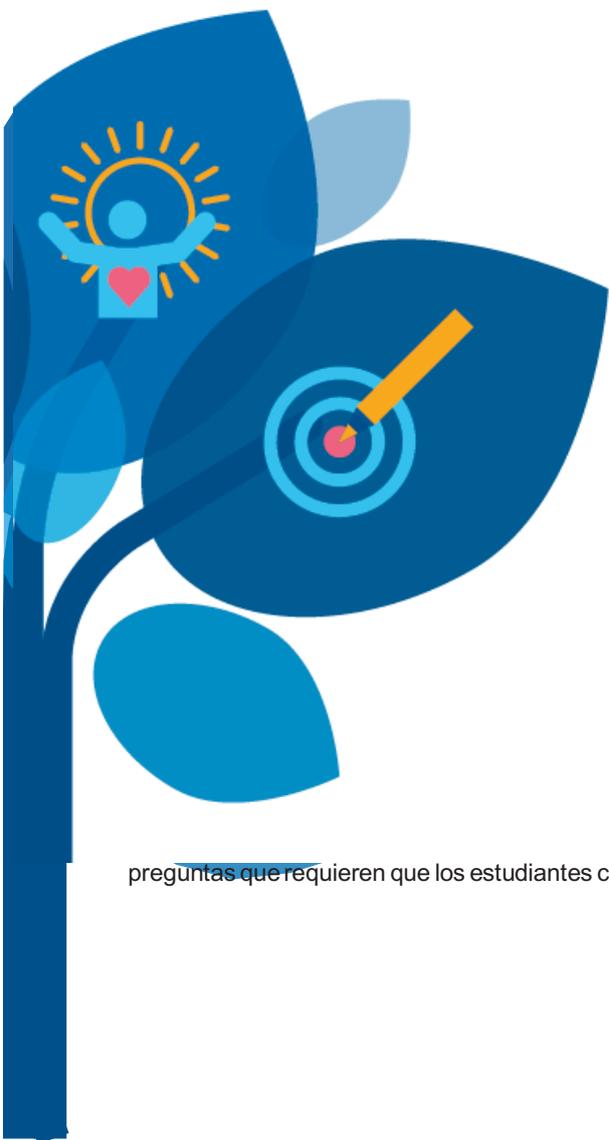
propias respuestas. Los ítems se organizaron en grupos, cada grupo se basó en un pasaje que establecía una situación de la vida real. La evaluación basada en la escuela se basó en aproximadamente 200 ítems, y diferentes estudiantes tomaron diferentes combinaciones de ítems de prueba.

- Más de la mitad de los ítems fueron idénticos a los ítems utilizados en la evaluación basada en papel de PISA 2015, lo que permitió informar los resultados en la escala PISA a través de métodos de vinculación de escala. Los ítems restantes incluyeron ítems PISA adaptados (por ejemplo, con rúbricas de puntuación ampliadas) e ítems utilizados en otras evaluaciones de habilidades de la OCDE que se evaluaron en relación con los marcos de PISA.
- Las pruebas se dirigieron a los niveles más bajos de rendimiento medidos en la escala PISA. En la prueba PISA-D, más de dos tercios de los ítems se encontraban en el Nivel 2 o inferior; menos de un tercio de los ítems se encontraban en el Nivel 3, 4, 5 o 6. El Nivel 2 marca el nivel de competencia en el que los estudiantes comienzan a demostrar las competencias que les permitirán participar de manera efectiva y productiva en la vida como estudiantes continuos, trabajadores y los ciudadanos. En relación con SDG 4, el nivel 2 se considera el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas que todos los niños deben alcanzar al finalizar la escuela secundaria inferior.
- Los estudiantes también respondieron un cuestionario de antecedentes, que tomó 35 minutos para completar. El cuestionario buscaba información sobre los propios estudiantes, su bienestar, logros educativos y actitudes hacia la escuela y el aprendizaje, sus hogares, sus familias, su escuela y las experiencias de aprendizaje. Los directores de las escuelas completaron un cuestionario escolar que describe la escuela, sus estudiantes y maestros, y el ambiente de aprendizaje. Los maestros también completaron un cuestionario sobre ellos mismos, los recursos de la escuela, su práctica docente y sus alumnos.

Desarrollo de la capacidad del país para evaluaciones de educación

Un componente clave de PISA-D fue la creación de capacidad en los países participantes para administrar evaluaciones a gran escala de aprendizaje de estudiantes y utilizar los resultados para respaldar el diálogo de políticas nacionales y la toma de decisiones basadas en la evidencia. Los centros nacionales recibieron apoyo para realizar la evaluación, analizar sus resultados y difundir los resultados. Las capacidades fortalecidas a través del PISA-D son relevantes para la gestión de los países de sus propias evaluaciones nacionales y otras evaluaciones internacionales o regionales a gran escala en las que podrían participar.

preguntas que requieren que los estudiantes construyan sus





Hallazgos de la evaluación escolar de PISA para el Desarrollo

Los resultados de la evaluación escolar PISA-D se publicaron por primera vez en informes nacionales producidos por los países participantes en colaboración con la OCDE. Todos los informes nacionales se publicaron en diciembre de 2018. Este folleto proporciona una visión general comparativa de los principales resultados y, siempre que sea posible, los compara con el promedio de la OCDE para el ciclo de evaluación PISA 2015.² Sin embargo, algunos de los datos de PISA-D, como el estado de salud del estudiante, no tienen un equivalente en PISA.

2. Los promedios PISA 2015 de la OCDE reportados en este documento son los medios aritméticos en todos los países miembros de la OCDE, excluyendo Lituania. Lituania se adhirió a la OCDE el 5 de julio de 2018 y no fue un país miembro de la OCDE durante el ciclo de evaluación PISA 2015; por lo tanto, no está incluido en el promedio de la OCDE.

Nivel educativo a los 15 años

- En promedio, en los países PISA-D, solo el 43% de todos los jóvenes de 15 años estaban inscritos en al menos el grado 7 a los 15 años y eran elegibles para el examen PISA-D, en comparación con el promedio de la OCDE de 89%. Los jóvenes restantes de 15 años de edad estaban en grados inferiores a 7 o estaban fuera de la escuela. En Camboya, Senegal y Zambia, solo alrededor del 30% de los jóvenes de 15 años fueron elegibles para el examen PISA-D.
- En Ecuador, Paraguay y Zambia, había casi la misma cantidad de niños que de niñas de 15 años de edad asistiendo a la escuela en el grado 7 o más. En Camboya, Honduras y Senegal, el número de niñas elegibles para el examen PISA superó el número de niños en un 10% o más; en Guatemala, el número de niños superó el número de niñas en un 10% o más.
- En promedio, en los países PISA-D, solo el 62% de los estudiantes que tomaron el examen PISA-D se inscribieron en el grado esperado o en un grado más alto, dada su edad. Muchos de los estudiantes que se habían retrasado informaron que habían repetido un grado al menos una vez en la escuela primaria o secundaria inferior.
- El porcentaje de estudiantes que informaron haber repetido un grado al menos una vez varió de 18% en Ecuador a 50% en Senegal, porcentajes más altos que en todos los países de la OCDE (12%), en promedio. En Camboya, Ecuador, Guatemala, Honduras y Paraguay, los niños tenían más probabilidades que las niñas de repetir un grado.

Desempeño de los alumnos en lectura

- Alrededor del 23% de los estudiantes en los países PISA-D alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura, en comparación con el promedio de la OCDE de 80%. En Ecuador, el 49% de los estudiantes alcanzó este nivel: el porcentaje más alto entre los países PISA-D y un porcentaje similar al de Brasil en PISA 2015. Como se prevé en el ODS 4, todos los niños y jóvenes deben alcanzar al menos el nivel mínimo de competencia (Nivel 2) al momento de completar la educación secundaria inferior. En el Nivel 2 en PISA, los estudiantes pueden leer textos sencillos y familiares y entenderlos literalmente. También pueden demostrar, incluso en ausencia de instrucciones explícitas, cierta capacidad para conectar varias piezas de información, hacer

inferencias que van más allá de la información explícita y conectar un texto a su experiencia y conocimiento personal.

- En Ecuador, Guatemala, Honduras y Paraguay, el Nivel 1a fue el nivel promedio de competencia en lectura entre los estudiantes. Esto significa que más de la mitad de los estudiantes podrían, en el mejor de los casos, recuperar partes de información que se expresan explícitamente, identificar el tema principal o la intención del autor en un texto sobre un tema familiar, o hacer una conexión simple al reflexionar sobre la relación entre información en el texto y conocimiento común, cotidiano. Los estudiantes en este nivel se desempeñan por debajo de la línea de base en lectura, pero no demasiado lejos de ello.
- En Camboya, Senegal y Zambia, la competencia media en lectura entre los estudiantes fue el Nivel 1b, lo que significa que más de la mitad de los estudiantes podrían, en el mejor de los casos, resolver las tareas de comprensión de texto más fáciles incluidas en la evaluación PISA-D, como la recuperación del pedazo único de información explícitamente declarado, por ejemplo, del título de un texto simple y familiar o de una lista sencilla. En estos tres países, más del 10% de los estudiantes obtuvieron calificaciones por debajo de este nivel. Muchos de ellos demostraron la capacidad de comprender oraciones cortas o pasajes literalmente, pero no pudieron leer y entender textos más largos o hacer inferencias simples.
- Si bien la mayoría de los estudiantes en los países PISA-D obtuvieron puntajes en los niveles más bajos de competencia, el 7% de los jóvenes de 15 años en los países PISA-D, en promedio, demostraron altos niveles de conocimiento y habilidades en lectura, lo que significa que obtuvieron calificaciones de o por encima del Nivel 3: el nivel típico de competencia entre estudiantes de 15 años en países de la OCDE. El desafío para los países PISA-D es aumentar la proporción de estudiantes que se desempeñan en estos niveles superiores.

Desempeño de los alumnos en matemáticas

- Alrededor del 12% de los estudiantes en los países PISA-D alcanzan el nivel mínimo de competencia en matemáticas, en comparación con el promedio de la OCDE de 77%. Según lo previsto en SDG 4, todos los niños y jóvenes deben alcanzar al menos el nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en el momento en que completen la educación secundaria inferior. El nivel 2 en PISA corresponde a un nivel en el que los estudiantes no solo

pueden realizar operaciones aritméticas en situaciones en las que se les dan todas las instrucciones, sino que también pueden interpretar y reconocer cómo una situación (simple) (por ejemplo, comparar la distancia total a través de dos rutas alternativas o la conversión de precios en una moneda diferente) se pueden representar matemáticamente.

- En Ecuador, el país PISA-D de mayor rendimiento, el Nivel 1a fue el nivel de competencia mediano en matemáticas entre los estudiantes. En este nivel, los estudiantes pueden realizar tareas de rutina en situaciones bien definidas, donde la acción requerida suele ser obvia (como calcular la distancia total de una ruta o cómo dividir un billete de manera equitativa entre un número reducido de personas).
- En Camboya, Guatemala, Honduras, Paraguay y Senegal, el nivel medio de competencia matemática fue 1b, en el que los estudiantes demuestran que pueden seguir instrucciones claramente prescritas en un texto simple y, a veces, realizar el primer paso de una solución de dos pasos de un problema matemático.
- En Zambia, el nivel 1c era el nivel de competencia matemática promedio. La mayoría de los estudiantes en este país solo pueden entender las preguntas de matemáticas que involucran contextos simples y cotidianos en los que toda la información relevante se proporciona claramente y se define en un texto simple muy corto. Pudieron seguir una única instrucción claramente prescrita para realizar un solo paso u operación (como leer un solo valor, claramente etiquetado, de una tabla o tabla simple, por ejemplo, un precio en un menú breve).
- En todos los países PISA-D, menos del 10% de los estudiantes obtuvieron el puntaje promedio en matemáticas PISA 2015 de la OCDE.

Desempeño de los alumnos en ciencias

- Alrededor del 18% de los estudiantes de los países PISA-D alcanzan el nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en ciencias, en comparación con el promedio de la OCDE de 79%. El nivel 2 en PISA corresponde a un nivel en el que los estudiantes pueden aprovechar su conocimiento del contenido y los procedimientos de ciencias básicas para identificar una explicación apropiada, interpretar datos e identificar la pregunta que se aborda en un experimento simple. Se debe esperar que todos los estudiantes alcancen al menos el Nivel 2 en ciencias al momento de dejar la educación obligatoria.
- En Ecuador, Guatemala, Honduras y Paraguay, el Nivel 1a fue el nivel promedio de competencia científica entre los estudiantes. En este nivel, los estudiantes pueden usar contenido común y conocimiento de procedimientos para reconocer o identificar explicaciones de fenómenos científicos simples. Con apoyo, pueden realizar una investigación científica con no más de dos variables (por ejemplo, una variable de entrada y una de salida). Pueden identificar relaciones causales o correlacionales simples e interpretar datos gráficos y visuales que requieren un bajo nivel de capacidad cognitiva. Los estudiantes del Nivel 1a pueden seleccionar la mejor explicación científica para datos dados en contextos familiares.
- En Camboya, Senegal y Zambia, el nivel medio de competencia científica fue 1b, en el que los estudiantes demuestran que pueden usar el conocimiento del contenido común para reconocer aspectos de fenómenos científicos simples. Pueden identificar patrones simples en los datos, reconocer términos científicos básicos y seguir instrucciones explícitas para llevar a cabo un procedimiento científico.

Resumen del desempeño en lectura, matemáticas y ciencias

	Rendimiento medio en lectura	Rendimiento medio en matemáticas	Rendimiento medio en ciencias	Cobertura de la población nacional de jóvenes de 15 años (Índice de cobertura PISA 3)	Indicador del Objetivo de Desarrollo Sostenible para la educación (SDG 4)	
	Media	Media	Media		Proporción de alumnos que han alcanzado el nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en lectura	Proporción de alumnos que han alcanzado el nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en matemáticas
Camboya	321	325	330	28.1	7.5	9.9
Ecuador	409	377	399	60.6	49.4	29.1
Guatemala	369	334	365	47.5	29.9	10.6
Honduras	371	343	370	41.4	29.7	15.4
Paraguay ¹	370	326	358	m	32.2	8.3
Senegal	306	304	309	29.0	8.7	7.7
Zambia	275	258	309	36.0	5.0	2.3
Promedio OCDE	493	490	493	89.0	79.9	76.6
Media de los países de ingresos medios bajos	378	368	392	60.2	37.7	28.7

¹ En Paraguay, el porcentaje de jóvenes de 15 años cubiertos por la muestra de PISA (Índice de cobertura 3) puede estar significativamente subestimado y sujeto a futuras revisiones (consulte el capítulo "Resultados de muestreo" en el próximo Informe técnico de PISA para el desarrollo).

Fuente: PISA 2015 y Bases de Datos PISA para el Desarrollo.

Variación en el rendimiento del alumno

La equidad en la educación requiere que todos los niños tengan acceso a oportunidades de educación que conduzcan a resultados de aprendizaje de calidad, independientemente de su género, su origen étnico o la riqueza, educación u ocupación de sus padres. Gracias a la información detallada sobre los antecedentes de los estudiantes participantes, PISA y PISA-D pueden comparar los resultados de aprendizaje y las oportunidades de educación en toda la población estudiantil. Pero tales comparaciones ofrecen solo una descripción parcial de las desigualdades y oportunidades injustas que afectan la educación de los jóvenes. Un análisis más completo también requeriría información sobre los jóvenes de 15 años que no están cubiertos por las muestras de PISA (equidad en el acceso al sistema). Estos jóvenes de 15 años son el sujeto del componente fuera de la escuela de PISA-D, cuyos resultados se informarán en diciembre de 2019.

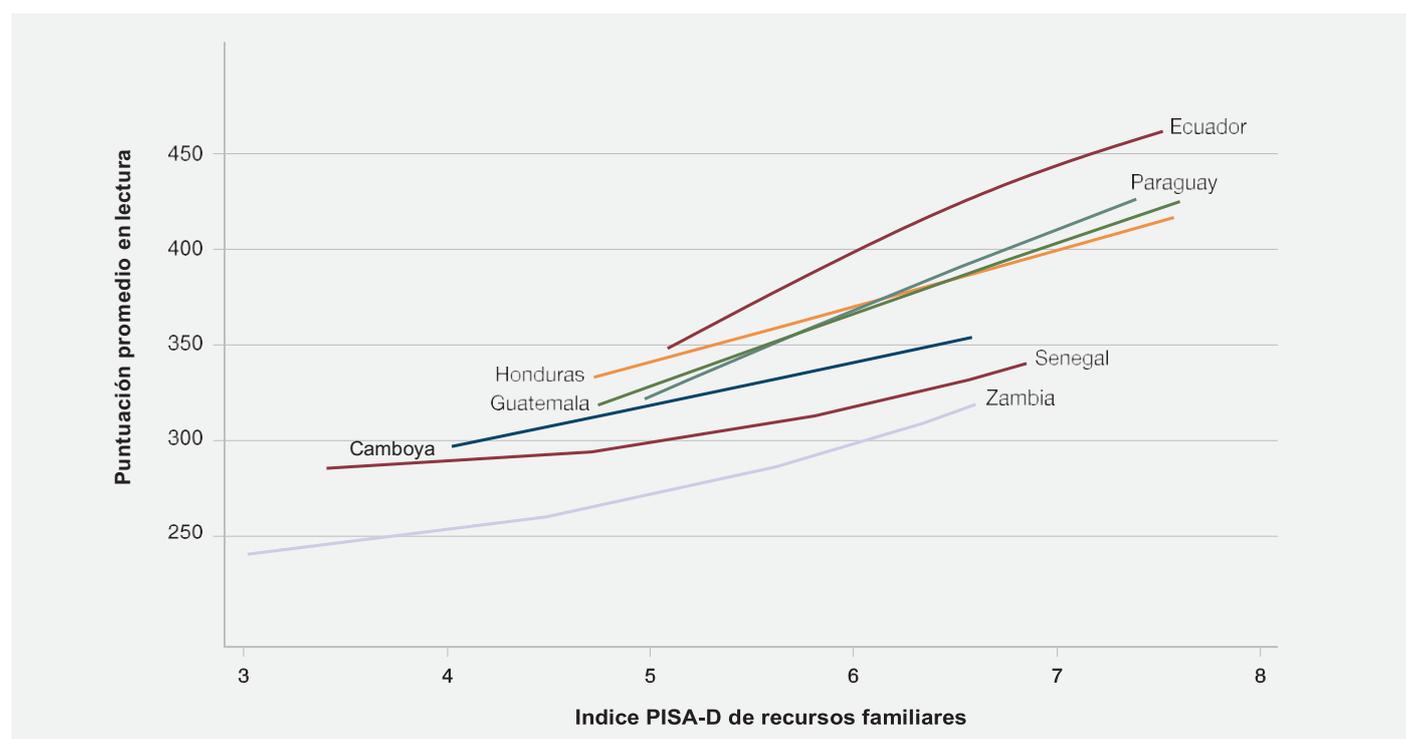
Entre los jóvenes de 15 años elegibles para el examen PISA-D:

- Las niñas tendieron a superar a los niños en lectura (excepto en Senegal, donde los niños y las niñas tuvieron un desempeño similar en lectura), pero la brecha de género en el rendimiento de lectura fue a menudo menos pronunciada en los países PISA-D que en los países de la OCDE: la brecha más grande, en Camboya (17 puntos), fue menor que la brecha promedio entre los países de la OCDE (27 puntos). La mayoría de los países PISA-D tenían una

brecha de género en el rendimiento de las matemáticas en favor de los niños (excepto Camboya y Zambia, donde los niños y las niñas se desempeñaban de manera similar en matemáticas). La brecha de género en las matemáticas fue relativamente pronunciada en Ecuador y Honduras (20 puntos). Hubo una pequeña brecha de género en el rendimiento de ciencias solo en Camboya (a favor de las niñas), Ecuador y Honduras (a favor de los niños).

- En todos los países PISA-D, los estudiantes que asisten a escuelas urbanas superaron a los estudiantes en escuelas rurales en lectura, con una diferencia de rendimiento promedio de 42 puntos, el equivalente a más de un año de escolaridad.
- El desempeño promedio de los estudiantes en diferentes niveles de estatus socioeconómico (medido por el índice PISA de estatus económico, social y cultural) muestra que los estudiantes en los países PISA-D tienden a desempeñarse peor que los estudiantes en países de la OCDE con recursos socioeconómicos similares. En particular, los estudiantes más favorecidos de los países PISA-D se desempeñaron sistemáticamente por debajo de los estudiantes con ventajas similares en los países de la OCDE.
- Si bien el rango del desempeño de los estudiantes en los diferentes niveles de estatus socioeconómico es menor en los países PISA-D que en los países de la OCDE, en promedio, el estatus socioeconómico todavía tiene un impacto considerable en el

Rendimiento de lectura y recursos familiares en países PISA-D



Nota: Cada curva representa el nivel promedio de rendimiento para los estudiantes en diferentes niveles del índice PISA-D de recursos familiares. El promedio en esta figura se basa en un modelo de regresión cuadrática, y se representa entre los percentiles 5 y 95 del país del índice PISA-D de recursos familiares. Los estudiantes con un valor de índice inferior a 5 se consideran muy pobres.

Fuente: Base de Datos PISA para el Desarrollo.

desempeño en los países PISA-D. Los estudiantes con ventajas socioeconómicas (el 25% superior) en los países PISA-D tenían, en promedio, cinco veces más probabilidades que los estudiantes desfavorecidos (el 25% inferior) de alcanzar el nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en matemáticas. Muy pocos estudiantes desfavorecidos alcanzaron niveles mínimos de competencia y aún menos se calificaron entre los mejores en sus países.

- Teniendo en cuenta que en todos los países PISA-D solo el 43% de todos los jóvenes de 15 años fueron elegibles para el examen (comparado con el promedio de la OCDE del 89%), el rango de rendimiento en los diferentes niveles de estados socioeconómicos probablemente sería significativamente más amplio en los países PISA-D si incluyera el desempeño de los jóvenes de 15 años que no eran elegibles.
- PISA-D también extendió la medida PISA del estado socioeconómico a través de un índice de recursos familiares, que considera no solo las posesiones que indican un estado alto, sino también la medida en que las necesidades básicas de los estudiantes, como la seguridad alimentaria y la vivienda de calidad (por ejemplo, el acceso a un baño en su casa) se cumplen. Los estudiantes cuyo índice PISA-D de recursos familiares es inferior a 5, lo que significa que es poco probable que tengan acceso a inodoros o a una habitación con baño o ducha en sus hogares, y que probablemente no tengan una lavadora o un refrigerador, se consideran ser “severamente pobres” y puntuar, en todos los

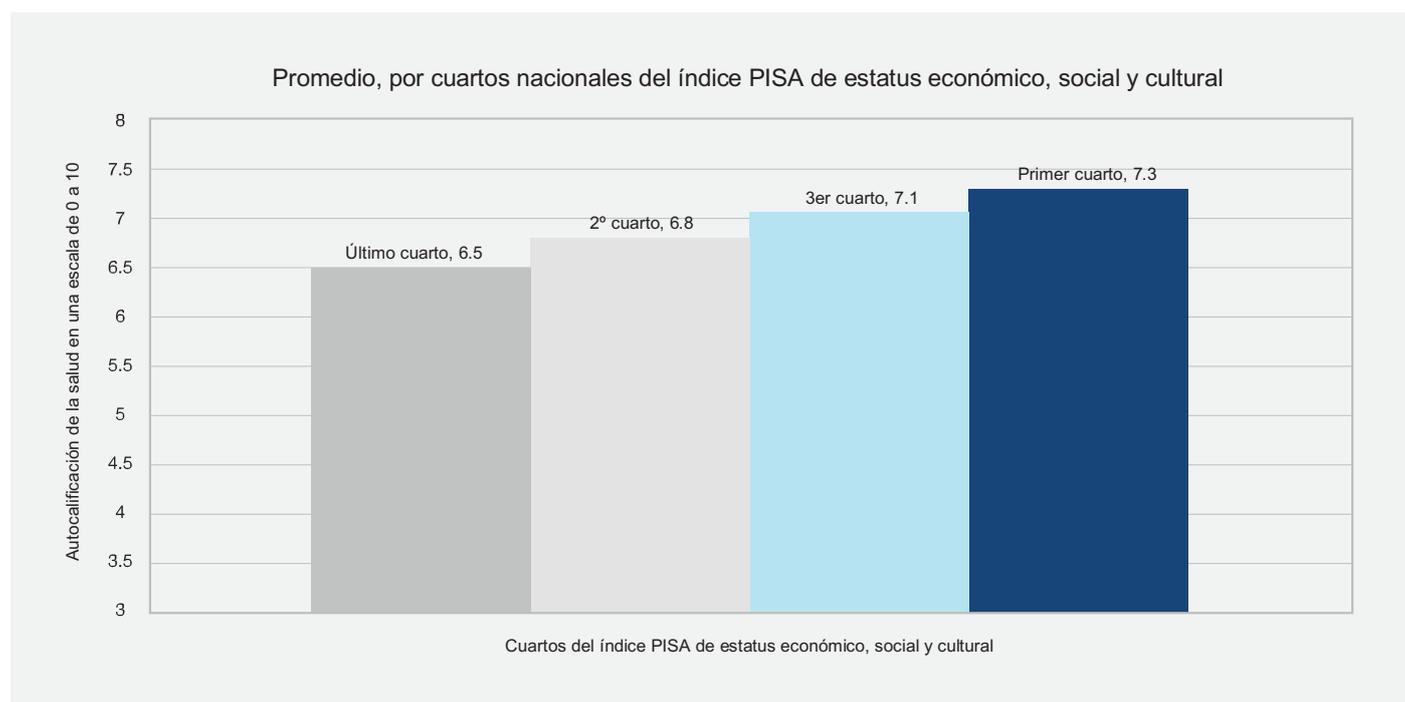
países, significativamente por debajo de los estudiantes no pobres. El porcentaje de estudiantes “severamente pobres” varía de 4% en Ecuador a más de 40% en Camboya, Senegal y Zambia.

- Una minoría significativa de estudiantes en Guatemala (9%) y Paraguay (41%) informaron que no hablan el idioma de instrucción (español) en el hogar. En Senegal y Zambia, la gran mayoría de los estudiantes informaron que no hablan el idioma de instrucción en el hogar: solo el 6% de los estudiantes en Senegal reportaron hablar francés en el hogar, y el 17% de los estudiantes en Zambia reportaron hablar inglés en el hogar. En estos países, los estudiantes que hablan el idioma de instrucción en el hogar obtuvieron calificaciones significativamente más altas en lectura que los estudiantes que hablan un idioma diferente en el hogar, incluso después de tener en cuenta el estado socioeconómico y los recursos familiares de los estudiantes.

Salud, bienestar y actitudes hacia la escuela y el aprendizaje

- En todos los países PISA-D, alrededor del 89% de los estudiantes, en promedio, informaron que están satisfechos con su vida; El 84% informó que están en buen estado de salud. En escalas que van de 0 a 10, informaron el 7.9, en promedio, para la satisfacción con la vida (ligeramente superior al promedio de la OCDE de 7.3) y 6.9 para la salud (esta medida es exclusiva de PISA-D; no hay un promedio comparable de la OCDE).

Diferencias socioeconómicas en la autoevaluación de la salud en los países de PISA-D



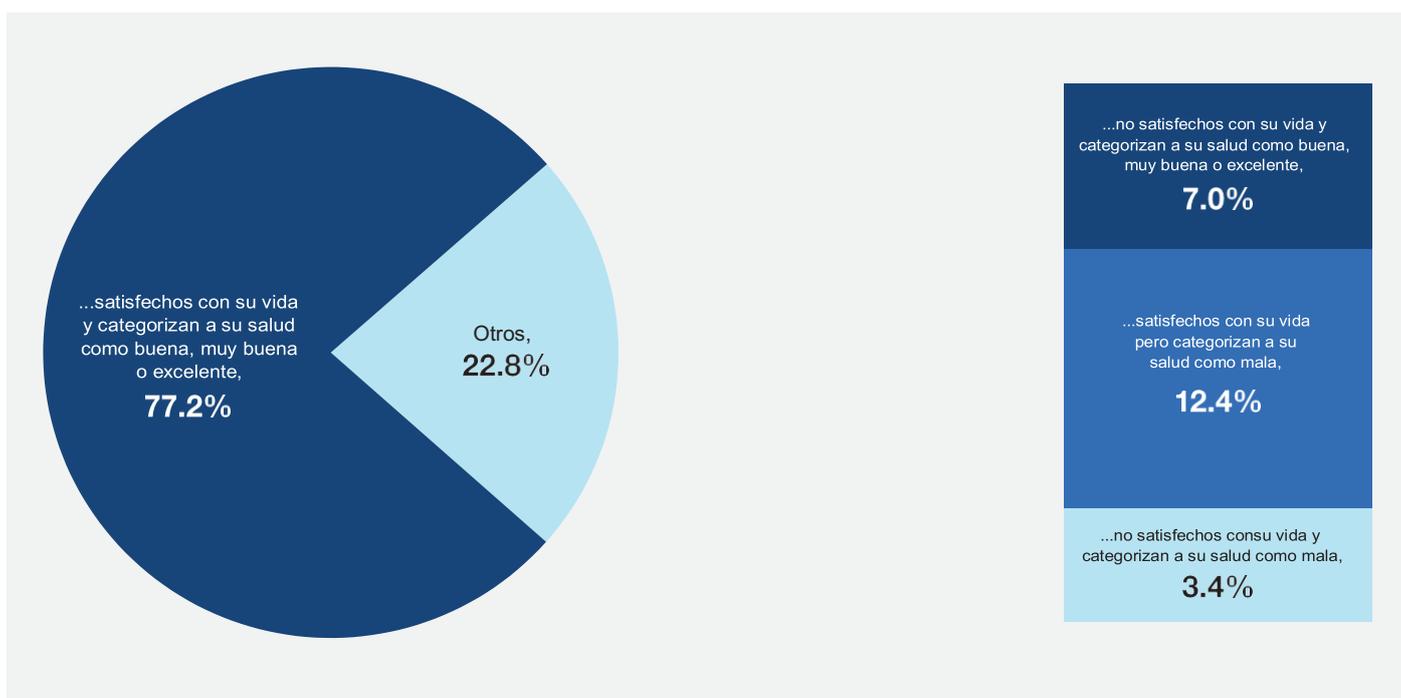
Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

- En todos los países PISA-D, los estudiantes desfavorecidos eran más propensos que los estudiantes aventajados a reportar una salud deficiente o justa.
- Muchos estudiantes en los países de PISA-D informaron que se habían sentido hambrientos al menos una vez en el mes anterior a la prueba PISA porque no había suficiente comida. La mayor proporción de estos estudiantes se observó en Camboya (34%), Senegal (35%) y Zambia (53%). El importante papel que desempeña la nutrición en el aprendizaje ha sido bien establecido: consumir la cantidad necesaria de alimentos contribuye positivamente a la concentración y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. Por lo tanto, la inseguridad

alimentaria es una amenaza importante para la salud, el bienestar y los logros de los estudiantes.

- En todos los países PISA-D, excepto en Zambia, las niñas tenían más probabilidades que los niños de reportar sentirse tristes o deprimidas al menos una vez por semana; en promedio, el 46% de las niñas lo reportaron, en comparación con el 33% de los niños.
- La mayoría de los estudiantes evaluados en países PISA-D tienen opiniones positivas sobre la escuela y lo que han aprendido. En promedio, el 96% de los estudiantes informaron que creen que esforzarse en la escuela es importante.

Salud y satisfacción con la vida según los propios estudiantes de 15 años



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.



Vincular el desempeño y los resultados con factores contextuales

El desempeño de los estudiantes en las pruebas PISA-D a los 15 años es el resultado de una acumulación de varios factores que afectan el desarrollo de los niños, desde el momento de la concepción hasta el momento de la evaluación. Por ejemplo, las habilidades cognitivas y de lenguaje de los niños al ingresar a la escuela primaria son fuertes predictores de si se convierten en lectores exitosos dos o tres años después; y las habilidades de lectura de los alumnos al final de la escuela primaria son un fuerte predictor de las habilidades de lectura a la edad de 15 años. Por lo tanto, se recomienda precaución al considerar, por ejemplo, si las prácticas escolares o en el aula que se obtienen de las respuestas a los cuestionarios distribuidos con la prueba PISA-D, tienen fuertes relaciones con el rendimiento de lectura.

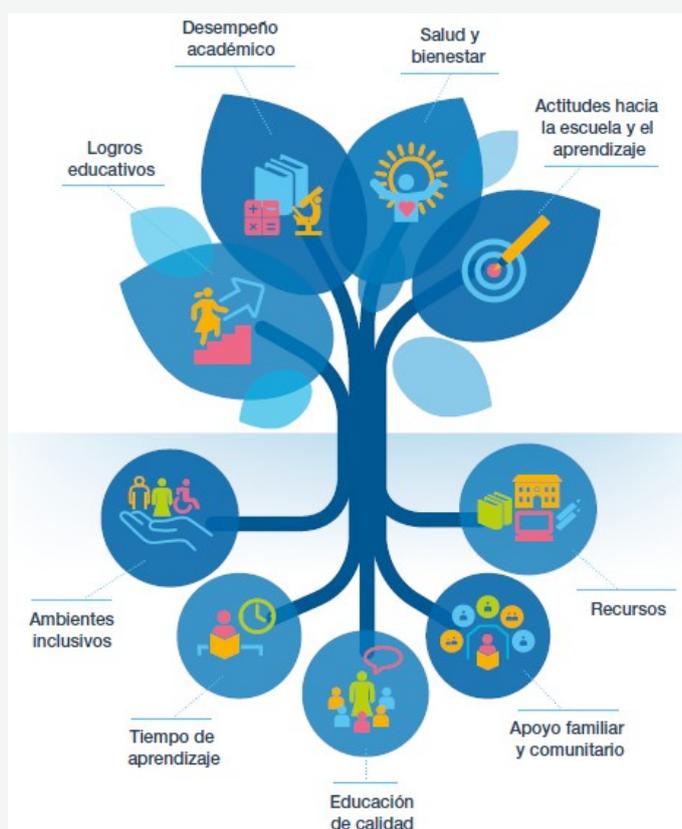
Sin embargo, es posible identificar una serie de factores que influyen en el rendimiento del alumno y los resultados relacionados. El marco de “prosperidad educativa” utilizado por PISA-D identifica cinco factores que llama “fundamentos para el éxito”: recursos, entornos inclusivos, tiempo de aprendizaje, instrucción de calidad y apoyo familiar y comunitario. PISA-D proporciona evidencia de cómo estos factores están relacionados con el desempeño de los alumnos de 15 años.

Los países que participan en PISA-D se benefician al comprender qué tan bien les va a sus estudiantes en comparación con los estudiantes en otros países. Los resultados de PISA-D permiten a los países participantes determinar si sus políticas difieren de las de

Prosperidad Educativa

El enfoque de “prosperidad educativa” inspiró los cuestionarios contextuales para PISA-D. Este enfoque considera las condiciones necesarias para que los sistemas educativos ayuden a los estudiantes a tener éxito en la escuela y en la vida. Identifica un conjunto de 4 resultados clave, llamados “resultados de prosperidad”, para cada etapa de la escolarización y el desarrollo infantil: logro educativo; desempeño académico; salud y bienestar; y actitudes hacia la escuela y el aprendizaje. El enfoque de prosperidad también identifica un conjunto de factores familiares, institucionales y comunitarios llamados “fundamentos para el éxito”, que influyen en estos resultados: recursos, entornos inclusivos, tiempo de aprendizaje, instrucción de calidad y apoyo familiar y comunitario.

Fuente: OCDE (2018), PISA para la Evaluación del Desarrollo y el Marco Analítico: Lectura, Matemáticas y Ciencias. Publicaciones de la OCDE, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-en>.



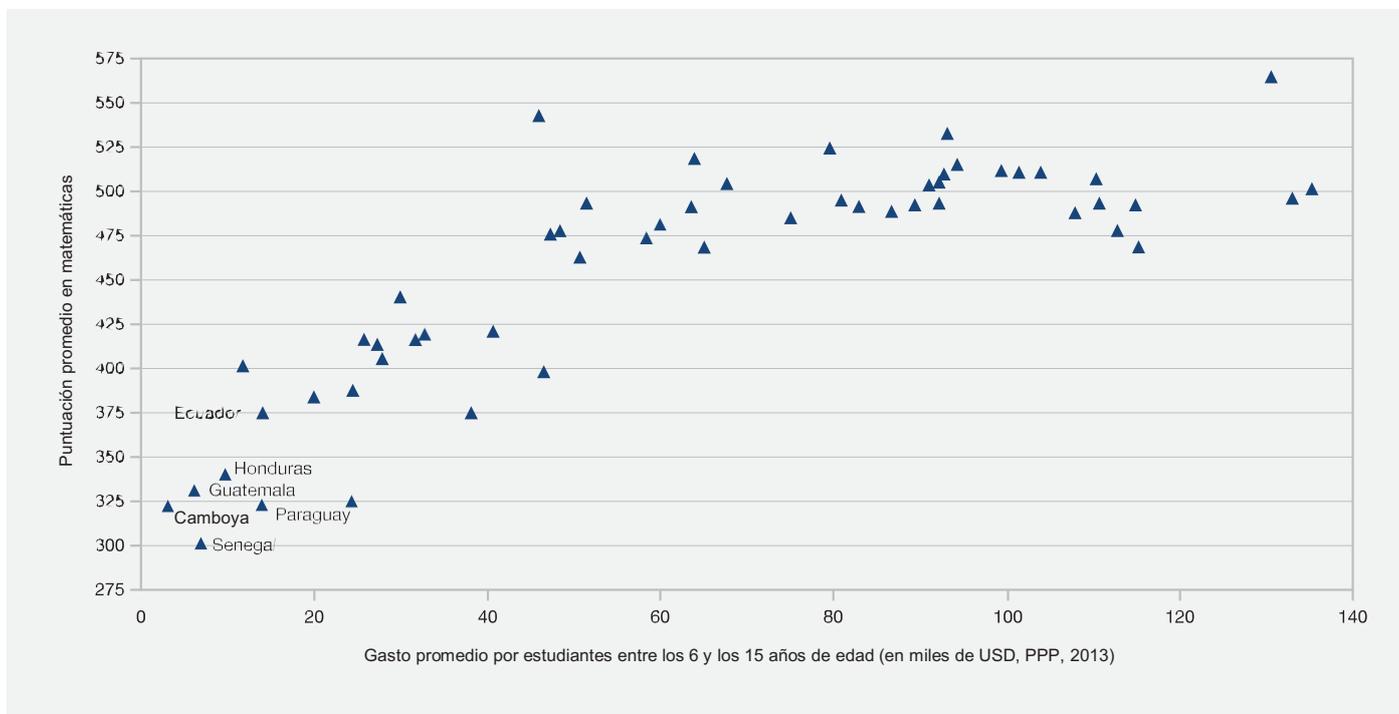
países con un contexto social y económico similar, pero cuyos estudiantes se desempeñan mejor y se benefician de oportunidades de aprendizaje más equitativas. Estas comparaciones a menudo pueden proporcionar un valioso aprendizaje entre pares, y algunas veces pueden ayudar a fortalecer la voluntad política de un país para invertir recursos en educación y / o identificar políticas efectivas que puedan adaptarse a sus contextos particulares.

Lo que los datos nos dicen sobre las bases para el éxito en los países PISA-D

Recursos invertidos en educación

Los recursos financieros para la educación pueden asignarse a salarios pagados a maestros, administradores y personal de apoyo; costos de mantenimiento o construcción de edificios e infraestructura; y servicios auxiliares, tales como transporte y comidas para estudiantes.

Gasto por estudiante entre los 6 y los 15 años y desempeño en matemáticas



Notas: Faltan datos para Zambia. Los puntos de datos sin etiquetas corresponden a los países PISA 2015 con datos disponibles. Los datos de Suiza y Luxemburgo no se muestran en la tabla, ya que el gasto por alumno de 6 a 15 años en estos dos países supera los 140 000 USD (PPP).

Fuente: PISA 2015 y Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

- En los países PISA-D, el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total oscila entre el 12,8% en Ecuador y el 23,7% en Senegal. El gasto público en educación como porcentaje del PIB oscila entre el 2,7% en Camboya y el 7,1% en Senegal. En 2014, el gasto público en educación a nivel mundial fue del 14,1% del gasto público total; en 2015, el gasto público medio en educación a nivel mundial fue del 4,7% del PIB.
- En todos los países de la OCDE, los estudiantes de 15 años asisten a escuelas donde hay, en promedio, 13 estudiantes por cada maestro. La proporción promedio de alumnos por maestro oscila entre casi 30 alumnos por maestro en Brasil, Colombia, República Dominicana y México, y menos de 10 alumnos por maestro en Albania, Bélgica, Grecia, Hungría, Islandia, Luxemburgo, Malta y Polonia. Para los países PISA-D, la proporción promedio de alumnos por maestro puede ser alta: en Camboya y Senegal, es de 30 alumnos por maestro; en Zambia, 43 alumnos por profesor.
- En muchos países que participaron en PISA-D, una gran parte de los maestros no habían completado los requisitos mínimos actuales para la enseñanza. En los siete países, los requisitos actuales para los maestros principiantes en la escuela primaria y secundaria inferior incluyen una práctica docente como parte de la capacitación docente previa al servicio. Pero según los maestros que respondieron un cuestionario distribuido a todos los maestros en las escuelas que participaron en PISA-D en Guatemala, Honduras, Paraguay y Zambia, al menos el 30% de los maestros no habían completado ninguna formación previa al servicio docente.
- La duración y el nivel de los programas actuales de capacitación docente para maestros de primaria y secundaria varía mucho según los países. En Camboya y Zambia, y para los maestros de escuelas primarias en Senegal, los programas de formación de docentes solo tienen como resultado la titulación secundaria superior o postsecundaria, no terciaria. Además, de acuerdo con los maestros que completaron el cuestionario PISA-D, solo uno de cada cuatro maestros en Senegal completó un grado terciario.
- En Camboya, Paraguay y Senegal, los maestros en escuelas y áreas más favorecidas tienden a tener calificaciones de educación más fuertes que los maestros en escuelas y áreas menos favorecidas. En Camboya y Senegal, las escuelas más desfavorecidas también tienen una gran proporción de maestros novatos que tienen menos de cinco años de experiencia trabajando como maestros.
- A menudo, la enseñanza en la escuela no es el único trabajo que tienen los maestros. En Camboya y Senegal, más de la mitad de todos los maestros que respondieron el cuestionario, en particular los de las regiones urbanas y los que trabajan en escuelas privadas, trabajan como tutores privados además de enseñar en

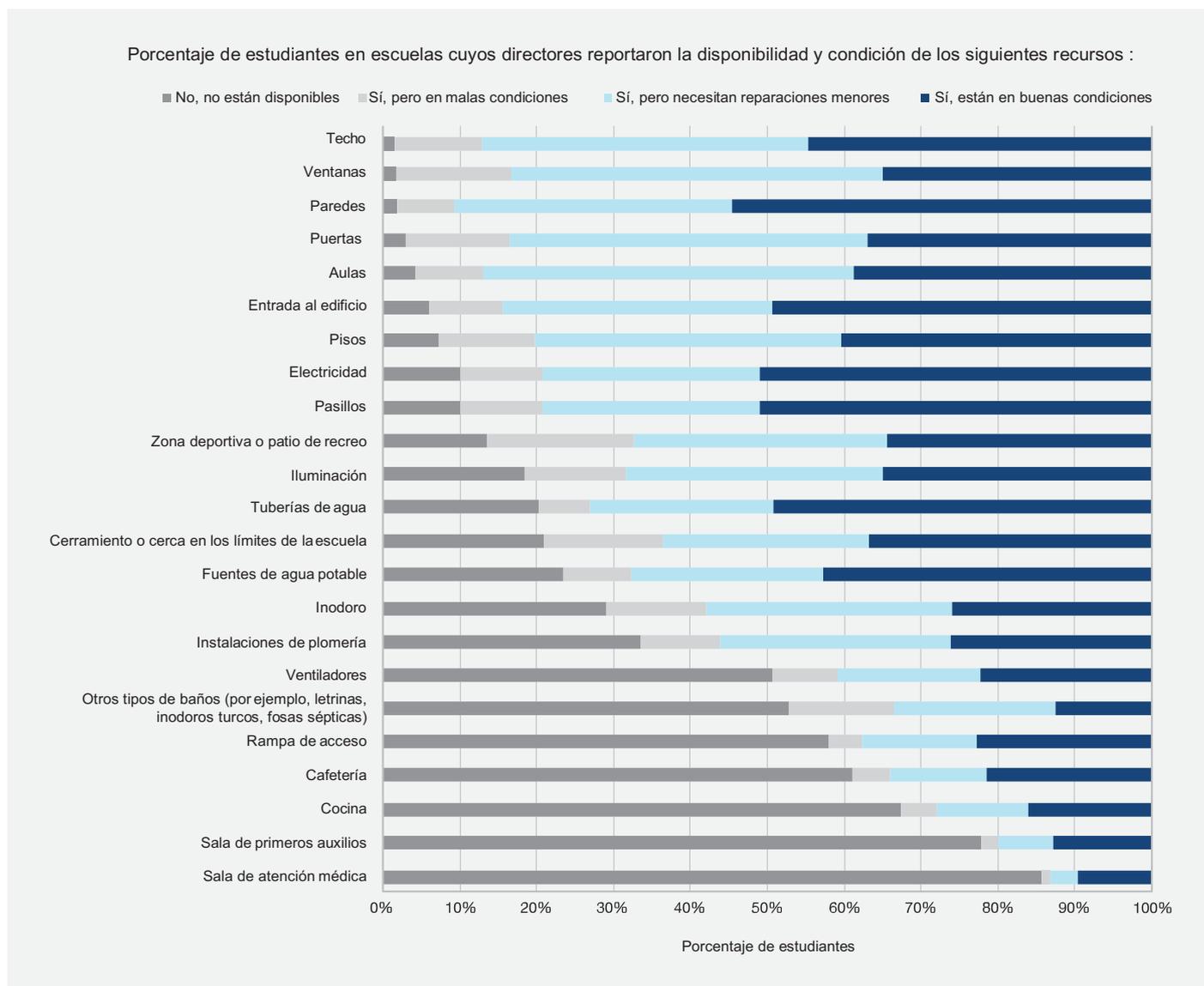
la escuela. En Camboya y Paraguay, más de uno de cada tres maestros también trabajan en otro trabajo que no está relacionado con la enseñanza.

- En los países de ingresos medios y bajos, la calidad de los edificios escolares y los recursos educativos pueden tener un impacto sustancial en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Según los informes de los directores, en Camboya, muchos jóvenes de 15 años no tienen inodoros (77%), acceso al agua (64%) o ventiladores (57%) en su escuela. De manera similar, en Zambia, la mayoría de los estudiantes no tienen acceso a inodoros en la escuela (60%), y muchos no tienen acceso al agua (48%) o electricidad (42%) en la escuela. En Senegal, el 48% de los estudiantes no tienen inodoros en la escuela y el 13% de los estudiantes no tienen acceso a baños separados para niños y

niñas, aunque la gran mayoría de los estudiantes (89%) tiene acceso a un lugar con agua en la escuela. En todos los países, los directores de escuelas informaron que las instalaciones escolares tienden a estar en peores condiciones en las escuelas rurales, desfavorecidas y / o públicas que, en las escuelas urbanas, con ventajas y / o privadas.

- La disponibilidad de libros de texto varía mucho según los países PISA-D. En Senegal y Zambia, la mayoría de los estudiantes están en escuelas cuyos directores informaron que no hay suficientes libros de texto para cada estudiante. Solo el 7% de los estudiantes en Senegal y el 1% de los estudiantes en Zambia asisten a escuelas donde hay un libro de texto por estudiante para aprender el idioma de instrucción. En ambos países, hay tan pocos libros que a veces más de dos estudiantes necesitan compartir un libro

Condiciones de infraestructura de las escuelas en los países del PISA-D



Fuente: Base de Datos de PISA para el Desarrollo.

de texto. En Camboya, Guatemala, Honduras y Paraguay, entre el 39% y el 52% de los estudiantes están en escuelas donde cada estudiante tiene al menos un libro de texto para aprender el idioma de instrucción, en comparación con el 95% en Ecuador. La situación es similar para los libros de texto de matemáticas.

Entornos de aprendizaje inclusivos

- La mayoría de los estudiantes en los países PISA-D (88%) informaron que sienten que pertenecen a la escuela, lo que es mayor que el promedio de la OCDE (73%).
- En promedio, en los países PISA-D, el 93% de los estudiantes reportaron sentirse seguros en la escuela. Sin embargo, en Senegal y Zambia, más de uno de cada diez estudiantes reportaron no sentirse seguros en la escuela, y las amenazas más frecuentes a la seguridad son el robo, las amenazas físicas y las peleas. En estos dos países, y en Camboya, más de uno de cada cuatro estudiantes también reportaron sentirse inseguros en su camino a la escuela o de regreso a casa.

Tiempo de aprendizaje

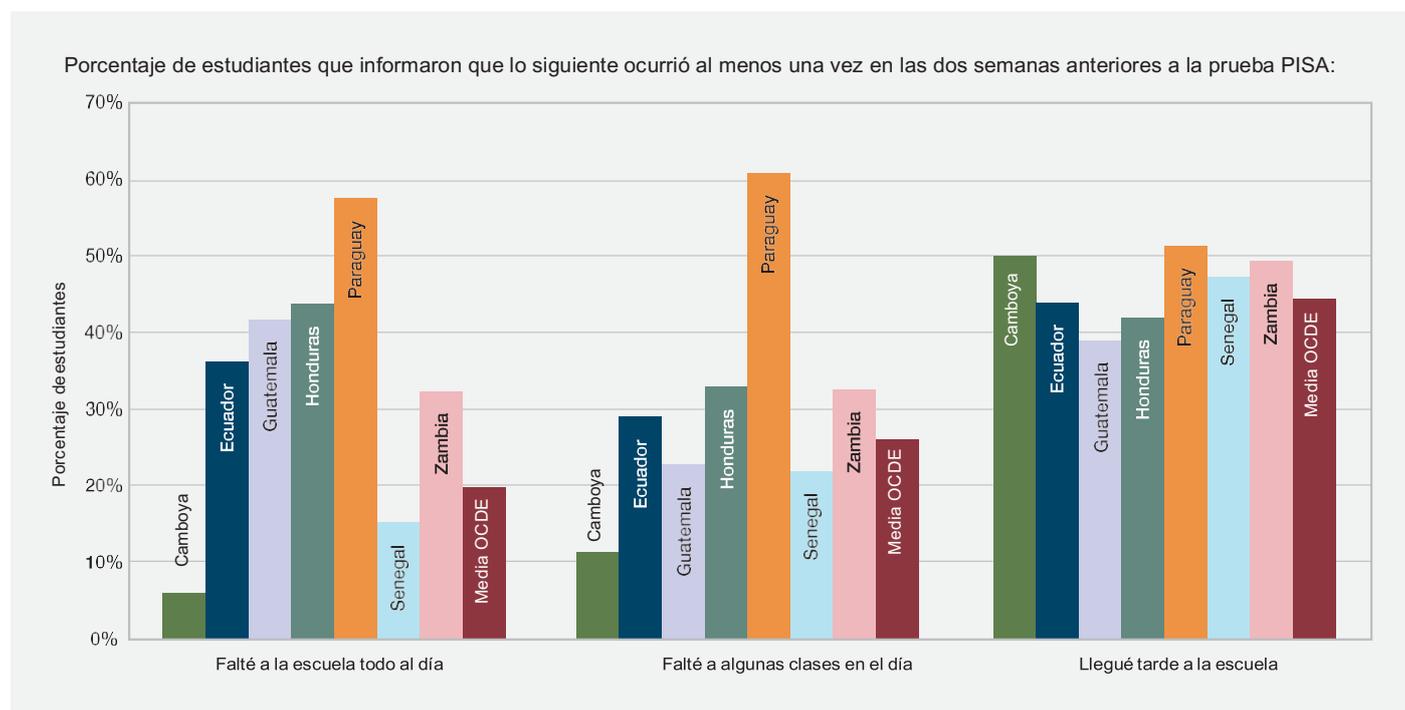
- Alrededor del 33% de los estudiantes de los países PISA-D informaron que se habían saltado un día completo de clases al menos una vez en las dos semanas previas a la prueba PISA-D, en comparación con el promedio de la OCDE del 20%.

- PISA-D también preguntó a los estudiantes si alguna vez faltaron a la escuela por más de tres meses seguidos; Alrededor del 15% informó que sí. Los porcentajes más altos se observaron en Zambia (24%), Paraguay y Guatemala (17%). En todos los países, los estudiantes que habían faltado a la escuela por largos períodos a menudo mencionaron problemas de salud (propios o de miembros de la familia) como la razón; en Zambia, la incapacidad de pagar las cuotas escolares fue una razón frecuentemente citada para faltar a la escuela.
- En todos los países PISA-D, los docentes están frecuentemente ausentes. La mayoría de los estudiantes en los países de PISA-D asisten a escuelas donde más de uno de cada tres maestros no pudieron ir a trabajar debido a un problema de salud o familiar (por ejemplo, porque alguien de su familia estaba enfermo) durante el mes anterior a la prueba PISA, según los informes de los docentes. La gran mayoría de los estudiantes de los países PISA-D asisten a escuelas en las que, en las dos semanas previas a la prueba PISA, un profesor no llegó a clase, llegó tarde a la clase o se canceló una o más clases, según informes de más de uno de cada cinco estudiantes.

Calidad de la enseñanza

- La mayoría de los estudiantes de 15 años de edad en países PISA-D informaron opiniones positivas sobre sus maestros: el

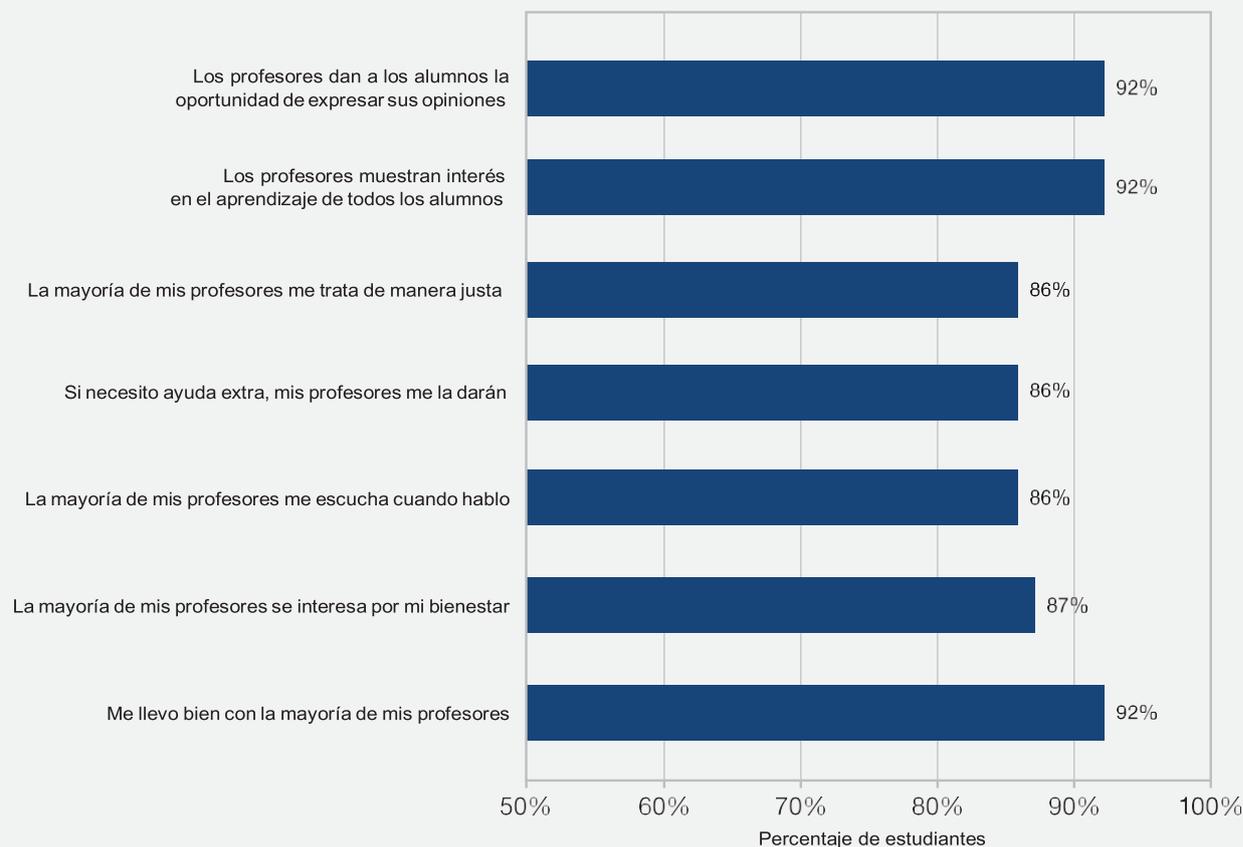
Estudiantes que faltan a la escuela todo al día, faltan a algunas clases en el día y llegan tarde a la escuela en los países del PISA-D y la OCDE



Fuente: PISA 2015 y Base de Datos PISA para el Desarrollo.

Apoyo docente en los países PISA-D

Porcentaje de estudiantes que estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo con las siguientes afirmaciones:



Fuente: Base de Datos PISA para el Desarrollo.

92% informó que sus maestros muestran interés en el aprendizaje de cada estudiante; El 87% reportó que sus maestros están interesados en su bienestar; y el 86% informó que la mayoría de sus maestros los tratan de manera justa.

- La efectividad de los maestros para garantizar que los alumnos participen y aprendan durante las lecciones depende fundamentalmente de su capacidad para gestionarlos y mantener su enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos. En promedio, hasta el 29% de los estudiantes en todos los países PISA-D informaron que hay ruido y desorden en la mayoría de las lecciones, y el 25% informó que los estudiantes no comienzan a trabajar durante mucho tiempo después de que comienza la lección. En Paraguay, Senegal y Zambia, más del 30% de los estudiantes así lo informaron.

El entorno de aprendizaje más amplio: las familias y las comunidades

- PISA-D preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con la que sus padres u otros miembros de la familia participan en intercambios y actividades con ellos, generalmente en sus hogares. Esto indicaría apoyo familiar para la participación del estudiante en la escuela y con el aprendizaje. Más de dos tercios de los estudiantes informaron que, varias veces al mes o más, sus padres los alientan a obtener buenas calificaciones y hablarles sobre la importancia de completar la escuela secundaria. La mayoría de los estudiantes informaron que comen la comida principal con sus padres varias veces por semana.
- Según los informes de los maestros, solo el 28% de los estudiantes en los países PISA-D, en promedio, están en escuelas donde los padres asisten a menudo o siempre a las reuniones de padres y maestros. Este tipo de participación de los padres en la escuela es mayor en Guatemala (59%), Ecuador y Honduras (38%).



Intervenciones Efectivas

Establecer bases sólidas para el éxito y mejorar los resultados educativos

Los países que participaron en PISA-D enfrentan grandes desafíos al establecer en sus sistemas educativos las cinco bases para el éxito identificadas por el marco de prosperidad educativa utilizado en PISA-D: recursos materiales e instructivos suficientes, entornos de aprendizaje inclusivos, tiempo de aprendizaje adecuado, instrucción de calidad, y altos niveles de apoyo familiar y comunitario. De los resultados de la evaluación PISA-D se desprende claramente que los países deben avanzar en el establecimiento de estos fundamentos para el éxito con el fin de lograr los resultados deseados, es decir, que todos los estudiantes:

- avancen a través de las etapas de la escolarización de forma habitual
- logren al menos niveles mínimos de competencia en materias clave
- gocen de buena salud y tengan actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje.

Cada país tiene políticas y programas que han tenido una influencia positiva en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Por ejemplo, el hecho de que las diferencias de género en el logro y la competencia no son grandes y, a veces, son a favor de las niñas en todos los países de PISA-D tal vez puedan reflejar los esfuerzos de los países por implementar políticas de igualdad de género durante la última década.

Los países también deben evaluar las políticas que han tenido un efecto negativo en los resultados de aprendizaje y considerar la forma más efectiva de compensar ese impacto y trazar un camino hacia la mejora. Los bajos estándares para la contratación de maestros, por ejemplo, continuarán influyendo en los resultados de aprendizaje durante mucho tiempo. Elevar esos estándares establece un camino hacia una instrucción de mayor calidad y la gestión del aula, cuyos efectos contribuirán gradualmente a mejorar los resultados de aprendizaje.

Los resultados de la evaluación PISA-D brindan a los países una base de datos sólida que puede ayudarlos a refinar las prioridades de las políticas y establecer nuevas metas u objetivos para mejorar las bases del éxito en todos los niveles de sus sistemas educativos. Los datos recopilados tienen mucho que decir sobre la asignación de recursos y sus implicaciones para la equidad. Con datos confiables sobre las diferencias en los resultados y las brechas en el acceso a las bases para el éxito entre grupos de niños y jóvenes, los países pueden determinar si las poblaciones pobres y marginadas tienen iguales oportunidades para tener éxito en la escuela y más allá. El desafío para los países a lo largo del tiempo es mantener el enfoque en estos objetivos o metas, y hacer un seguimiento del progreso hacia ellos mediante la participación en ciclos futuros de PISA y otros estudios relevantes.

Mejora de la asignación de recursos en la educación

La asignación y el uso efectivo y eficiente de los recursos son primordiales para garantizar que un sistema educativo alcance sus objetivos. Los formuladores de políticas en educación deben evaluar regularmente la distribución de los recursos financieros, humanos y físicos, y determinar si los recursos se están utilizando de manera efectiva.

Eliminar las políticas que son costosas y no tienen un impacto positivo.

La repetición de grado, por ejemplo, es una política costosa, ya que requiere un mayor gasto en educación y puede retrasar la entrada de los estudiantes en el mercado laboral. Además, la investigación ha encontrado principalmente efectos negativos de la repetición de grado en el logro académico. Dado que un tercio de los estudiantes de los países PISA-D informaron que habían repetido un grado, cada país debería considerar reemplazar la repetición de grados con prácticas que tengan un impacto más positivo en los resultados.

En teoría, la repetición de un grado les da a los estudiantes tiempo para “ponerse al día” con sus compañeros si los maestros creen que aún no están listos para cursos más avanzados. Sin embargo, la repetición de grado es un signo de bajo rendimiento y, por lo tanto, puede estigmatizar a los niños. Los estudiantes que han repetido un grado a menudo también demuestran un comportamiento y actitudes negativas hacia la escuela y tienen más probabilidades de abandonar la escuela. Además, cualquier efecto positivo a corto plazo de la repetición de grado parece disiparse con el tiempo. La práctica de la repetición de grado también reduce el incentivo para que los maestros diagnostiquen y aborden el desempeño deficiente en sus aulas. En los sistemas donde la repetición de grado es limitada, los maestros tienden a asumir una mayor responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes.

En lugar de la repetición de grado, los países deben ofrecer apoyo a los estudiantes con dificultades para asegurarse de que dominen el contenido apropiado para el grado y puedan avanzar a cursos más avanzados. Las intervenciones por considerar incluyen clases de recuperación durante los días escolares regulares y en vacaciones a finales de períodos escolares, y proporcionar tiempo de aprendizaje adicional para la instrucción diferenciada.

Asignar recursos de manera más equitativa entre las escuelas.

Los resultados de PISA-D muestran que las instalaciones escolares tienden a estar en peores condiciones en las escuelas rurales, desfavorecidas y / o públicas que en las escuelas urbanas, con ventajas y / o privadas. También hay menos materiales de instrucción disponibles en estas escuelas, y los países a menudo enfrentan dificultades para dotar de personal a las escuelas en las regiones rurales. No es sorprendente que los resultados educativos sean

generalmente peores para los estudiantes que asisten a estas escuelas. Es necesaria una asignación de recursos más equitativa entre las escuelas para que los estudiantes de las escuelas rurales, desfavorecidas y / o públicas tengan acceso a las mejores oportunidades de educación que se ofrecen a los estudiantes en las escuelas urbanas, con ventajas y / o privadas.

Los países también deben identificar y eliminar las prácticas que podrían socavar la equidad de sus sistemas educativos. Por ejemplo, reducir la proporción de alumnos por maestro en las escuelas desfavorecidas sin monitorear la calidad de los maestros adicionales en realidad podría resultar en un aumento en la proporción de maestros novatos en esas escuelas. Tal resultado haría poco para reducir las disparidades de rendimiento entre las escuelas desfavorecidas y favorecidas. Por lo tanto, es posible que los países también deban prestar atención a la calidad, no solo a la cantidad, de los recursos humanos en las escuelas desfavorecidas para garantizar la equidad en las oportunidades de educación.

Reducir el absentismo escolar y el absentismo docente.

El tiempo de aprendizaje es un recurso educativo clave. En las escuelas efectivas, tanto los estudiantes como los maestros valoran las actividades académicas y el rendimiento de los estudiantes, y los estudiantes rara vez pierden oportunidades de aprendizaje.

Los resultados de PISA-D muestran altas tasas de absentismo escolar entre los estudiantes, así como el ausentismo frecuente de los maestros. Cuando los estudiantes llegan tarde, faltan a clases, se saltan días enteros, lo que es peor, faltan a la escuela durante meses, se atrasan en su trabajo de clase y requieren asistencia adicional para ponerse al día. Para los estudiantes que ya tienen dificultades con el rendimiento, los contratiempos para lograr al menos niveles mínimos de competencia en materias clave son difíciles de superar. El ausentismo de los maestros interrumpe el flujo de instrucción y amenaza el logro del tiempo de instrucción requerido. Con recursos humanos ya limitados en muchas escuelas PISA-D, el ausentismo de los maestros amplifica las tensiones en el sistema educativo.

Los países deben considerar los motivos del ausentismo de los estudiantes y el ausentismo de los docentes y abordarlos para aprovechar mejor el tiempo y los recursos asignados para el aprendizaje.

Mejorar el entorno escolar

Proporcionar un entorno propicio para el aprendizaje.

Las intervenciones más importantes son aquellas que tienen como objetivo producir un ambiente de aprendizaje positivo donde todos desempeñen su papel:

- Se alienta a los estudiantes a asistir a la escuela con regularidad, escuchar al maestro, tratar a los demás estudiantes con respeto y no interrumpir el flujo de instrucción.

- Se anima y facilita a los maestros a cooperar intercambiando ideas o material y apoyando a sus alumnos mostrando interés en cada alumno, brindando ayuda adicional o brindándoles oportunidades para expresar sus ideas.
- El director de la escuela se asegura de que los niños con diferentes habilidades y de diferentes orígenes reciban oportunidades para aprender de acuerdo con sus necesidades, reaccionen con rapidez cuando surjan problemas de comportamiento y académicos, y se asegura de ofrecer una variedad de actividades extracurriculares en la escuela.
- Se alienta a los padres a participar en una amplia variedad de actividades escolares, no solo cuando su hijo tiene problemas de conducta o académicos, e interactuar con otros padres.
- Los gobiernos usan evaluaciones y sistemas de información, que ya existen en la mayoría de los países y economías, y mecanismos informales para identificar escuelas individuales que tienen dificultades y que pueden necesitar asistencia especial.

Asegúrese de que los educadores establezcan el tono para una comunidad escolar comprensiva e incluyente.

Un aspecto importante de la educación inclusiva es garantizar que los directores y maestros estén preparados y dispuestos a abordar la diversidad de los alumnos, y en particular a responder a las necesidades especiales de los estudiantes con discapacidades y de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Además, es importante que los directores y maestros consideren su responsabilidad educar a todos los niños.

Mejorar la calidad de la instrucción

Hacer la enseñanza más efectiva.

La mayoría de los objetivos de la educación escolar se logran, o no, a través de las interacciones de los alumnos y los maestros en el aula. Mejorar la efectividad, la eficiencia y la equidad de la educación depende, en gran medida, de garantizar que las personas competentes quieran trabajar como profesores, que su enseñanza sea de alta calidad y que la enseñanza de alta calidad beneficie a todos los estudiantes.

Todos los países enfrentan la cuestión de cómo mejorar la calidad de la instrucción. Como punto de partida, los países deben diseñar un sistema para motivar, atraer, desarrollar y retener maestros y líderes escolares de alta calidad, y crear una organización de trabajo en la que puedan prosperar.

Los resultados de PISA-D también apuntan a la necesidad de que todos los países fortalezcan los requisitos de capacitación previa al servicio y mejoren la preparación de los maestros, especialmente para los maestros que trabajan en escuelas que carecen del material y los recursos de instrucción que apoyan mejores resultados de aprendizaje. La calidad de la instrucción también debe evaluarse a

lo largo de la carrera de un profesor, proporcionándole retroalimentación para mejorar, oportunidades de desarrollo profesional que se alinean con los objetivos de enseñanza y recursos de instrucción alineados con un plan de estudios basado en competencias.

Fortalecimiento del apoyo familiar y comunitario para la educación

Los datos de PISA muestran que los estudiantes de 15 años cuyos padres participan habitualmente en actividades en el hogar con ellos, como comer juntos o pasar el tiempo “solo hablando”, no solo obtienen mejores calificaciones, sino que también están más satisfechos con su vida. Y los estudiantes que consideran que sus

padres están interesados en su vida escolar tienen un mejor desempeño, reportan una mayor motivación por sus logros y tienen más probabilidades de estar altamente satisfechos con su vida que los estudiantes que reportan una falta de interés de los padres.

Al igual que PISA, los datos de PISA-D muestran que, para algunos padres, pasar un tiempo hablando con sus hijos es algo raro. A los padres también les puede resultar difícil participar en la vida escolar de sus hijos debido a horarios de trabajo inflexibles, falta de servicios de guardería o barreras lingüísticas. Las escuelas pueden hacer mucho para ayudar a los padres a superar estas barreras. En primer lugar, los líderes escolares deben trabajar para asegurar que todos en la comunidad, especialmente los padres, reconozcan la importancia de la escuela y el aprendizaje.

Para más información

Contacto: Michael Ward (michael.ward@oecd.org)

Vea: Los resultados de la evaluación escolar de PISA-D se publican en informes nacionales producidos por Camboya, Ecuador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Senegal y Zambia en colaboración con la OCDE. Estos informes nacionales están siendo publicados por cada país en el transcurso del 11 al 14 de diciembre de 2018. El conjunto de datos internacionales de PISA-D se puede encontrar en www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/.

OECD (2018), *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-en>.

UNESCO (2015), *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for all*, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Paris, www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED/pdf/FFA_Complet_Web-ENG.pdf.

UN (2015), *Transforming our World – the 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, New York, www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf.

Esta traducción no fue realizada por la OCDE y no debe ser considerada como una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción y su coherencia con el texto en el idioma original de este documento son la responsabilidad del autor o autores de la traducción. En el caso de cualquier discrepancia entre el documento original y la traducción, solamente el texto del documento original se considerará válido.

Este documento se publica bajo la responsabilidad de la Secretaría General de la OCDE. Las opiniones expuestas y los argumentos empleados aquí no reflejan necesariamente las posturas oficiales de los países miembros de la OCDE.

Este documento, al igual que cualquier dato y mapa incluido aquí, se colocan sin prejuicio al estado de o la soberanía sobre cualquier territorio, a las delimitaciones de los límites internacionales y fronteras al igual que al nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Este trabajo está disponible bajo la *Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Organizaciones intergubernamentales* (CC BY-NC-SA 3.0 IGO) de *Comunes Creativos*. Para uso específico sobre el alcance y los términos de la licencia al igual que un posible uso comercial de este trabajo o del uso de los datos de PISA por favor consulte los *Términos y Condiciones* en www.oecd.org.

PISA



GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

inee

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Ministerio de Educación y Formación Profesional
Paseo del Prado, 28 • 28014 Madrid • España
INEE en Blog: <http://blog.intef.es/inee/> | INEE en Twitter: @educalNEE
NIPO línea: 847-20-023-8 NIPO IBD: 847-20-022-2



Visite:
www.oecd.org/pisa/pisa-for-development